

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені А. С. МАКАРЕНКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ЛІ ЦІН**

УДК 780.616.433-051(510):005.336.5]:378.6(477)](043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ  
ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

01 – Освіта/педагогіка  
011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_ Лі Цін

Науковий керівник: **Бірюкова Лариса Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент

Суми – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Лі Цін. Формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 – освіта/педагогіка, зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2021.

У дисертації представлено результати дослідження процесу формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

У роботі запропоновано інтерпретацію змісту понять «реалізація», «самореалізація», «самоактуалізація», «творчість» та «творча особистість». На основі теоретичного аналізу дефініцій понять поданих в роботі доведено, що визначення терміну «професійно-творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва» в педагогічній поняттєвій базі не представлено.

З метою уникнення поодиноких дублювань щодо визначення ключового поняття дослідження в роботі запропоновано його авторське тлумачення. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва – це свідомий, цілеспрямований процес розкриття своєї творчої сутності в соціальній діяльності. Доведено, що майбутній фахівець образотворчого мистецтва реалізується в ситуації, що припускає критичне осмислення змін, які відбуваються в культурі і соціумі, освоєння і пошук нових технологій освіти і ставлення до своїх учнів, якісного перетворення свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового ладу і способу життєдіяльності. Цей спосіб визначено актом професійно-творчої самореалізації.

Розроблено компонентну структуру професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва майбутніх учителів

образотворчого мистецтва у єдності мотиваційно-орієнтувального, когнітивно-діяльнісного та суб'єктного компонентів.

Доведено, що процес формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечують дидактичні принципи, які є вихідними положеннями в розробленій нами методичній системі: професійної спрямованості, науковості, оптимізації, емоційності педагогічного процесу.

Принцип *професійної спрямованості* включає як професійну спрямованість особистості на трудову діяльність і на конкретну професію, так і професійну спрямованість загальної освіти і професійного навчання. Передбачає не тільки професійно значимий матеріал, що вводиться в зміст навчання, а й діяльність, спрямовану на освоєння таких розумових операцій, аналоги яких будуть виконуватися студентами в педагогічній діяльності. Професійна спрямованість художньої підготовки реалізується через систему змістовно-методичних ліній відповідних фахових дисциплін.

*Згідно з принципом науковості*, зміст освіти вищої школи повинен відповідати науковим досягненням у певній галузі. Так, до уваги майбутніх педагогів-художників має надходити лише науково обґрунтована та достовірна інформація, що включає факти, закономірності, процеси та явища, особливості становлення та розвитку наукових відкриттів. Важливою передумовою даного принципу є розвиток пізнавальних інтересів у здобувачів вищої художньо-педагогічної освіти, їх орієнтація у сучасних дослідницьких методах, систематичне залучення до наукових пошуків та стимулювання готовності до здійснення цих видів діяльності.

*Принцип оптимізації* передбачає якісну реалізацію технології формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, яка призводить до досягнення поставленої мети. Основні педагогічні дії з оптимізації процесу формування досліджуваної готовності у майбутніх педагогів-художників полягають у наступному: конкретизація завдань; генералізація (виділення головного);

міжпредметна координація; вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки; диференціація та індивідуалізація навчально-виховного процесу; гуманізація; створення відповідних педагогічних умов; поєднання управління і самоуправління; моніторинг; оперативне регулювання і коригування процесу; оцінка його результатів за встановленими критеріями.

*Принцип емоційності педагогічного процесу* сприятиме активізації діяльності як студентів, так і викладача, зняттю психологічних бар'єрів, стимулюванню пізнавальних процесів тощо, що значно підвищуватиме ефективність процесу формування досліджуваного утворення, сприятиме виробленню у майбутніх учителів образотворчого мистецтва ефективних моделей спілкування з учнями.

Проведене дослідження стало основою для визначення педагогічних умов формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Перша педагогічна умова – актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності передбачала, що завдяки ціннісному ставленню до неї дане утворення набуває позитивного значення для майбутніх учителів образотворчого мистецтва, викликає інтерес та потребу в її оволодінні, а отже, сприяє формуванню готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва в даній галузі.

Визначаючи другу педагогічну умову – організація самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності – бралось до уваги, що процес формування готовності до професійно-творчої самореалізації у майбутніх учителів образотворчого мистецтва залежить не лише від зовнішнього впливу, а й від їхньої самостійної роботи над собою, яка виражається у цілеспрямованих зусиллях, направлених на самозміну, від самосвідомості, критичного ставлення до власного професійного становлення, вольових якостей, вироблення стійких настанов на постійне професійне самовдосконалення.

Третя педагогічна умова – створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО передбачала, що значну роль у формуванні досліджуваної готовності майбутніх педагогів-художників займає самооцінка та самоствавлення до себе як майбутнього професіонала. Ми вважали, що для ефективної роботи у напрямку формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва є важливими результати поглиблення рефлексивних процесів: здатність студента «конструювати» себе, як майбутнього професіонала, переосмислювати власні відношення, оцінки, здатність до самокорекції відповідно до поставлених вимог.

Під час реалізації визначених педагогічних умов було використано форми, методи, технології та засоби, які покликані сприяти інтенсифікації процесу формування досліджуваної готовності. Серед них: *форми навчально-професійної діяльності*: спецкурс «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»; лекційні заняття (лекція-огляд, лекція-бесіда або діалог з аудиторією, лекція-дискусія, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекція з застосуванням елементів «мозкового штурму», лекція з розбором мікроситуацій, лекція-диспут, лекція-консультація та ін.), семінари, практичні заняття, консультації; форми квазіпрофесійної діяльності (ділова гра, ігрове проектування, інсценування, мозковий штурм, тренінг, захист інноваційних міні-проектів та ін.); художня діяльність, оцінка явищ художнього життя, педагогічна практика в умовах навчальних занять (в якості опонента викладача-лектора на проблемній лекції або співведучого на семінарі), аналіз передового педагогічного досвіду, аналіз і обговорення конкретних педагогічних ситуацій, рішення ситуаційних (педагогічних) завдань, проектування професійних педагогічних завдань, розбір папки з навчальної або робочої документації, складання програми самовдосконалення і усний самозвіт, морфологічний аналіз.

*Методи*: психологічної саморегуляції, проблемні, рефлексивно-творчі, рефлексивно-діалогові, діалогово-спонукальні.

*Технології:* системно-діяльнісного підходу, проблемно-діалогового навчання і розвиваючого навчання, активних методів навчання, медіа технології, самооцінки та взаємооцінки.

*Засоби:* навчальні посібники, навчальні програми, технічне устаткування (комп'ютери, презентаційне устаткування), тематичний план роботи спецкурсу «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», програма самовдосконалення в контексті здійснення майбутньої професійної діяльності.

Розроблено схематичну модель означеного процесу, що включає: постановку мети дослідження та його завдання – цільовий блок; компоненти готовності до професійно-творчої самореалізації (мотиваційно-орієнтувальний, когнітивно-діяльнісний, суб'єктний) – змістовий блок; дидактичні принципи (професійної спрямованості, науковості, оптимізації, емоційності педагогічного процесу); педагогічні умови, на яких базується експериментальна методика формування готовності до професійно-творчої самореалізації (актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-творчої діяльності; організація самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності; створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО); методи, форми, технології та засоби, націлені на підвищення рівня готовності до професійно-творчої самореалізації студентів – технологічний блок; очікуваний результат дослідження.

Експериментальне дослідження формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснювалося в умовах констатувального та формувального експериментів. Для здійснення констатувального експерименту методом теоретичного моделювання розроблено критеріальний апарат, що складався з таких критеріїв та показників: спонукально-ціннісний з показниками (мотивація на професійну діяльність; прагнення до творчих досягнень; наявність педагога-

ідеалу); змістово-процесуальний, який розкривається за показниками (сформованість професійних знань, умінь та навичок; володіння основами методичних систем художнього навчання; здатність до ефективного педагогічного спілкування); особистісний, який забезпечують показники (самооцінка; відсутність емоційної напруги в професійній діяльності; здатність до самовдосконалення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності). На підставі зазначених критеріїв визначено рівні сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації у майбутніх педагогів-художників: високий, достатній, середній та низький.

Формувальний експеримент, кількісна та якісна обробка його результатів дозволили підтвердити ефективність запропонованої експериментальної методики формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Таким чином, вперше у вітчизняній педагогічній науці здійснено цілісне дослідження формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а саме: виявлено стан розробленості досліджуваної проблеми; розроблено структурні компоненти досліджуваної готовності у студентів у єдності мотиваційно-орієнтувального, когнітивно-діяльнісного, суб'єктного компонентів; обґрунтовано методику формування досліджуваного цілісного утворення у складі принципів, педагогічних умов, форм, засобів, технологій і методів. Експериментально перевірено ефективність методики формування означеного процесу.

*Ключові слова:* готовність, професійно-творча самореалізація, художньо-педагогічна діяльність, фахова підготовка, майбутні учителі образотворчого мистецтва, образотворче мистецтво.

## Список публікацій здобувача

### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Лі Цін. Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності як умова формування готовності до професійно-творчої самореалізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. №4 (108). С. 437-448.

2. Лі Цін. Теоретичне обґрунтування моделі формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Збірник наукових праць уманського державного педагогічного університету*. 2021. Вип. 3. С. 188-194.

3. Лі Цін. Принципи формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2021. Вип. 2 (24). С. 23-28.

### Стаття у закордонному виданні

4. Ли Цин. Педагогические условия формирования готовности к профессионально-творческой самореализации будущих учителей изобразительного искусства. *Young Scholars Journal*. 2021. № 8-9. С. 74-82.

### Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Лі Цін. Наукові підходи до формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Мистецькі пошуки: зб. наук. праць*. Суми: ФОП Цьома С.П., 2018. Вип. 2(9). С. 55-59.

6. Лі Цін. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті теоретично-методичного аналізу. *Мистецькі пошуки: зб. наук. праць*. Суми: ФОП Цьома С.П., 2021. Вип. 1(13). С. 115-120.

## ABSTRACT

**Li Qing. Formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts.** – Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in knowledge 01 – Education/Pedagogy, specialty 011 – Educational, pedagogical sciences. – Sumy A.S. Makarenko state pedagogical university, Sumy, 2021.

The dissertation presents the results of research of the process of formation of readiness for professional and creative self - realization of future teachers of fine arts.

The paper offers an interpretation of the content of the concepts "realization", "self-realization", "self-actualization", "creativity" and "creative personality". Based on the theoretical analysis of the definitions of concepts presented in the paper, it is proved that the definition of the term "professional and creative self-realization of future teachers of fine arts" in the pedagogical conceptual framework is not presented.

In order to avoid single duplications in defining the key concept of the study, its author's interpretation is proposed in the work. Professional and creative self-realization of future teachers of fine arts is a conscious, purposeful process of revealing one's creative essence in social activity. It is proved that the future specialist of fine arts is realized in a situation that involves critical understanding of changes in culture and society, development and search for new technologies of education and attitude to their students, qualitative transformation of their inner world, which leads to a fundamentally new way and method. vital activity. This method is defined by the act of professional and creative self-realization.

The component structure of professional and creative self-realization of future teachers of fine arts of future teachers of fine arts in unity of motivational-orienting, cognitive-activity and subjective components is developed.

It is proved that the process of formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts is provided by didactic

principles which are initial positions in the methodical system developed by us: professional orientation, scientificity, optimization, emotionality of pedagogical process.

The principle of professional orientation includes both the professional orientation of the individual to work and a specific profession, and the professional orientation of general education and vocational training. Provides not only professionally relevant material that is introduced into the content of education, but also activities aimed at mastering such mental operations, the analogues of which will be performed by students in teaching. The professional orientation of artistic training is realized through a system of content and methodological lines of the relevant professional disciplines.

According to the principle of scientificity, the content of higher education should correspond to scientific achievements in a particular field. Thus, future teachers of artists should receive only scientifically sound and reliable information, including facts, patterns, processes and phenomena, features of the formation and development of scientific discoveries. An important prerequisite for this principle is the development of cognitive interests in applicants for higher artistic and pedagogical education, their orientation in modern research methods, systematic involvement in scientific research and stimulating readiness to carry out these activities.

The principle of optimization presupposes high-quality implementation of the technology of formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts, which leads to the achievement of the set goal. The main pedagogical actions to optimize the process of formation of the studied readiness of future teachers-artists are as follows: specification of tasks; generalization (selection of the main); interdisciplinary coordination; selection of options based on their comparative assessment; differentiation and individualization of the educational process; humanization; creation of appropriate pedagogical conditions; combination of management and self-management; monitoring; operational regulation and adjustment of the process; evaluation of its

results according to the established criteria. The principle of emotionality of the pedagogical process will stimulate the activities of both students and teachers, remove psychological barriers, stimulate cognitive processes, etc., which will significantly increase the efficiency of the process of formation of the studied education, will develop future teachers of effective art models of communication with students.

The study was the basis for determining the pedagogical conditions for the formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts. The first pedagogical condition - the actualization of the value attitude of future teachers of fine arts to artistic and pedagogical activities provided that due to the value attitude to it this education acquires a positive meaning for future teachers of fine arts, arouses interest and need to master it, and thus contributes to readiness professional and creative self-realization of future teachers of fine arts in this field.

Defining the second pedagogical condition - the organization of self-improvement of future teachers-artists in the context of future professional activity - it was taken into account that the process of forming readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts depends not only on external influence but also on their independent work. self, which is expressed in purposeful efforts aimed at self-change, from self-awareness, critical attitude to their own professional development, strong-willed qualities, the development of stable guidelines for continuous professional self-improvement.

The third pedagogical condition - the creation of a reflective-educational environment in the educational process of free education provided that a significant role in shaping the studied readiness of future teachers-artists is self-esteem and self-esteem as a future professional. We believed that for effective work towards the formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts are important results of deepening reflective processes: the student's ability to "construct" himself as a future professional, rethink their attitudes, assessments, ability to self-correction. requirements.

During the implementation of certain pedagogical conditions, forms, methods, technologies and tools were used to promote the intensification of the process of formation of the studied readiness. Among them: forms of educational and professional activity: special course "Creative self-realization of the future teacher of fine arts"; lectures (lecture-review, lecture-conversation or dialogue with the audience, lecture-discussion, lecture with the use of feedback techniques, lecture with the use of elements of "brainstorming", lecture with analysis of micro-situations, lecture-dispute, lecture-consultation and etc.), seminars, practical classes, consultations; forms of quasi-professional activity (business game, game design, staging, brainstorming, training, defense of innovative mini-projects, etc.); artistic activity, assessment of the phenomena of artistic life, pedagogical practice in the conditions of educational classes (as an opponent of a teacher-lecturer at a problem lecture or co-leader at a seminar), analysis of advanced pedagogical experience, analysis and discussion of specific pedagogical situations, solution of situational (pedagogical) tasks, design professional pedagogical tasks, analysis of a folder on educational or working documentation, drawing up of the program of self-improvement and oral self-report, morphological analysis.

Methods: psychological self-regulation, problem-based, reflexive-creative, reflexive-dialogue, dialogue-motivational.

Technologies: system-activity approach, problem-based dialogue and developmental learning, active learning methods, media technologies, self-assessment and mutual assessment.

Means: textbooks, training programs, technical equipment (computers, presentation equipment), thematic plan of the special course "Creative self-realization of the future teacher of fine arts", self-improvement program in the context of future professional activity.

A schematic model of this process has been developed, which includes: setting the goal of the research and its task - the target unit; components of readiness for professional and creative self-realization (motivational-orientational, cognitive-activity, subjective) - content block; didactic principles (professional

orientation, scientificity, optimization, emotionality of the pedagogical process); pedagogical conditions on which the experimental method of forming readiness for professional and creative self-realization (actualization of the value attitude of future teachers of fine arts to artistic and creative activity; organization of self-improvement of future teachers-artists in the context of future professional activity; creation of reflective-educational environment educational process ZVO); methods, forms, technologies and means aimed at increasing the level of readiness for professional and creative self-realization of students - technological unit; the expected result of the study.

Experimental study of the formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts was carried out in the conditions of ascertaining and formative experiments. To carry out the ascertaining experiment by the method of theoretical modeling, a criterion apparatus was developed, which consisted of the following criteria and indicators: motivational-value with indicators (motivation for professional activity; desire for creative achievements; presence of a teacher-ideal); content-procedural, which is revealed by indicators (formation of professional knowledge, skills and abilities; mastery of the basics of methodical systems of art education; ability to effective pedagogical communication); personal, which provides indicators (self-esteem; lack of emotional stress in professional activities; the ability to self-improvement and self-realization in artistic and pedagogical activities). On the basis of the specified criteria the levels of formation of readiness for professional and creative self-realization at future teachers-artists are defined: high, sufficient, average and low.

The formative experiment, quantitative and qualitative processing of its results allowed to confirm the effectiveness of the proposed experimental method of forming readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts.

Thus, for the first time in the domestic pedagogical science the integral research of formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts is carried out, namely: the state of development of the

researched problem is revealed; the structural components of the studied readiness of students in the unity of motivational-orientational, cognitive-activity, subjective components are developed; the method of formation of the studied integral formation as a part of principles, pedagogical conditions, forms, means, technologies and methods is substantiated. The effectiveness of the method of forming this process has been experimentally tested.

*Key words:* readiness, professional and creative self-realization, artistic and pedagogical activity, professional training, future teachers of fine arts, fine arts.

### **List of author's publications**

#### **Research works**

#### **in which the main scientific results of the thesis are published**

1. Li Qing. Aktualizaciya cinnisnogo stavlennya majbutnix uchy`teliv obrazotvorchogo my`steczstva do xudozhn`o-pedagogichnoyi diyal`nosti yak umova formuvannya gotovnosti do profesijno-tvorchoyi samorealizaciyi [Actualization of the value attitude of future teachers of fine arts to artistic and pedagogical activity as a condition for the formation of readiness for professional and creative self-realization]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2021. №4 (108). S. 437-448.

2. Li Qing. Teorety`chne obg`runtuvannya modeli formuvannya gotovnosti do profesijno-tvorchoyi samorealizaciyi majbutnix uchy`teliv obrazotvorchogo my`steczstva [Theoretical substantiation of the model of formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts]. *Zbirny`k naukovy`x pracz` umans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu*. 2021. Vyp. 3. S. 188-194.

3. Li Qing. Ppy`ncy`py` formuvannya gotovnosti do profesijno-tvorchoyi samorealizaciyi majbutnix uchy`teliv obrazotvorchogo my`steczstva [Principles of formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts]. *Problemy` pidgotovky` suchasnogo vchy`telya*. 2021. Vyp. 2(24). S. 23-28.

**Research work which publishes the main scientific results  
in international publications**

4. Li Qing. Pedagogycheskye usloviya formyrovaniya gotovnosti k professyonal'no-tvorcheskoj samorealizacii budushhix uchytelej y'zobrazitel'nogo y'skusstva [Pedagogical conditions for the formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts]. *Young Scholars Journal*. 2021. № 8-9. S. 74-82.

**Research works  
which certify the approbation of the materials of the thesis**

5. Li Qing. Naukovi pidxody do formuvannya gotovnosti do profesijno-tvorchoyi samorealizaciyi majbutnix uchytelev obrazotvorchogo my'stecztva [Scientific approaches to the formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts]. *Mystetski poshuky: zb. nauk. prats.* Sumy: FOP Tsoma S.P., 2018. Vyp. 2(9). S. 55-59.

6. Li Qing. Profesijno-tvorcha samorealizaciya majbutnix uchytelev obrazotvorchogo my'stecztva v konteksti teoretychno-metodychnogo analizu [Professional and creative self-realization of future teachers of fine arts in the context of theoretical and methodological analysis]. *Mystetski poshuky: zb. nauk. prats.* Sumy: FOP Tsoma S.P., 2021. Vyp. 1(13). S. 115-120.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	26
1.1. Професійно-творча самореалізація особистості як предмет міждисциплінарного дослідження .....	26
1.2. Характеристика професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва .....	48
Висновки до першого розділу.....	62
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	64
2.1. Структурні компоненти формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва .....	64
2.2. Принципи та педагогічні умови формування готовності до професійно- творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....	84
Висновки до другого розділу .....	108
РОЗДІЛ 3.        ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	112
3.1. Констатувальний етап експерименту з формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва .....	112

3.2. Методика формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва та результати формувального експерименту .....	141
Висновки до третього розділу .....	175
ВИСНОВКИ.....	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	183
ДОДАТКИ.....	204

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Гуманістична спрямованість розвитку сучасної української педагогіки визначена в Законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції «Нова українська школа» (2016) та пов'язана з корінними змінами в суспільному житті і сфокусована на особистісно-творчу спрямованість педагогічного процесу, що зумовило потребу в якісному оновленні змісту освіти на усіх її ланках. Перехід шкіл в режим інноваційного розвитку, прогрес педагогічних та інформаційних технологій, зміна стилю взаємодії учасників педагогічного процесу та інші нововведення, з одного боку, значно підвищили рівень вимог до професійних якостей вчителя, а з іншого боку, надали йому велику свободу прояву своєї індивідуальності, здійснення творчої самореалізації особистості.

Однак в масовій шкільній практиці лише для невеликого числа вчителів професійна діяльність є сферою творчої самореалізації. Багато фахівців не готові до творчої, інноваційної діяльності, не відчують себе активними суб'єктами педагогічного процесу, не прагнуть до реалізації свого особистісного і творчого потенціалу у всіх видах професійної діяльності.

Потреба в активних педагогічних кадрах, які сприяють інтенсивному творчому розвитку учнів, відчувається в області мистецької освіти особливо гостро. Художня культура в цілому зараз знаходиться в ситуації незатребуваності, а мистецьке життя переживає свою ціннісну «переоцінку» і характеризується такими явищами, як шквал низькосортної художньої продукції, активний розвиток молодіжних субкультур, «споживацтво» у ставленні до серйозного мистецтва, нерозвиненість художнього смаку у дорослого населення, втрата авторитету творчої та художньо-педагогічної діяльності. Студенти, майбутні вчителі образотворчого мистецтва, в процесі навчання в більшості своїй характеризуються низькою навчально-професійною активністю, вузькістю інтересів (часто, до лише образотворчого виконавства), нерозвиненістю самоосвітніх і рефлексивних навичок, творчою

пасивністю і несамостійністю. Як наслідок, багатий виховний, освітній і розвиваючий потенціал образотворчого мистецтва повністю не актуалізується в шкільній дійсності. Організація вчителем активної, особистісно-значущої для школярів художньої діяльності, що дозволяє осягати ціннісну інформацію, образну сферу мистецької діяльності часто підміняється формальним вивченням основ художнього процесу, що, в кінцевому рахунку, віддаляє дітей від живого, емоційного спілкування з мистецтвом.

Можна припустити, що основною причиною кризового становища культури і мистецької освіти є соціально-економічна нестабільність в країні і як наслідок, відсутність професійної активності діячів мистецтва, соціокультурної сфери, вчителів образотворчого мистецтва і студентів. Однак фактором, не менш значущим в даній ситуації, є невирішеність в області професійної художньо-педагогічної освіти ряду актуальних проблем теоретичного та організаційно-практичного характеру, що стосуються: методології і методів мистецької педагогіки як науки, наступності в роботі системи безперервної художньо-педагогічної освіти, організації професійного виховання, використання досягнень педагогічної інноватики в процесі професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва у ЗВО.

Таким чином, поставлена суспільством та мистецтвом перед системою вищої художньо-педагогічної освіти завдання актуалізує створення умов для формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-творчої самореалізації вже в процесі навчання.

Проблема професійно-творчої реалізації майбутніх учителів розглядається в наукових доробках А. Асмолова, Ф. Базаєва, Н. Бердяєва, В. Болотова, Н. Боритко, Б. Вульфо́ва, В. Кан-Калика, М. Поташника, С. Сисоєвої та ін.; готовність майбутнього вчителя до професійно-творчої діяльності досліджували Н. Гладченкова, О. Гришина, П. Горностай, Є. Громов, Д. Єгоров, О. Зубкова, М. Кипнис, Л. Спірін та ін.; дослідженню педагогічних умов та прийомів щодо формування готовності означеного

феномену у майбутніх учителів образотворчого мистецтва присвячені роботи М. Крпепанової, І. Костеріної, Т. Макеєвої, Т. Маслової та ін.

Аналіз педагогічної, культурологічної, мистецтвознавчої літератури та дисертаційних робіт, у яких висвітлено проблеми формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-художньої самореалізації, виявив ряд *суперечностей*:

- між потребою у професійно-художній самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва і відсутністю теоретичних розробок, що сприяють її практичній реалізації в процесі навчання у ЗВО;

- між необхідністю оптимізації професійно-художньої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що вимагає їх інтегративного особистісного розвитку і домінуванням в традиційному навчанні суто технічної спрямованості;

- між практичною потребою формування готовності до професійно-художньої реалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання і відсутністю моделі та методики реалізації означеного процесу.

Отже, актуальність обраної теми, її недостатня розробленість у теорії й практиці професійної освіти, виявлені суперечності зумовили вибір теми дисертації: **«Формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота є складовою частиною комплексного дослідження кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка й пов'язана з основним напрямком її роботи за проблемою «Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа» (Номер державної реєстрації роботи. 0118U10033), у рамках якої автором досліджено модель та методику формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 7 від 25 лютого 2019 року), подано у новій редакції (протокол № 10 від 29 березня 2021 р.).

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

**Предмет дослідження** – модель формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Мета дослідження** – визначити та обґрунтувати модель та методику формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Мета дослідження зумовила необхідність вирішення таких **завдань**.

1. Визначити стан розробленості проблеми формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

2. Розробити компонентну структуру професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

3. Обґрунтувати модель і методику формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

5. Експериментально перевірити ефективність моделі і методики формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Для реалізації мети й поставлених завдань у дисертаційному дослідженні використано комплекс взаємоузгоджених **методів**:

– *теоретичні*: системний аналіз – для вивчення джерельної бази дослідження з філософії, культурології, психології та педагогіки, які

висвітлюють аспекти формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, для обґрунтування моделі і методики формування означеного феномену; поняттєвий аналіз та узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, визначення його основних положень та висновків; системно-структурний аналіз – для визначення компонентної структури професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва; моделювання – для розробки моделі формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

– *емпіричні*: анкетування, опитування, бесіда, інтерв'ю – для визначення показників, критеріїв і рівнів сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва; педагогічний експеримент – для визначення ефективності розробленої моделі і методики формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

– *статистичні*: аналіз середніх та кореляційний аналіз – для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту.

**Теоретичну основу дослідження** становлять теорії культури як засобу розвитку особистості (О. Антіпова [13], С. Архангельский [17], Є. Басін [22], В. Беспалько [25], А. Бондаревська [32], Н. Боритко [28], Л. Виготський [42], Л. Голубчиков [52], І. Дубровіна [68] та ін.); психолого-педагогічні концепції розвитку естетичної свідомості (П. Горностаї [56], І. Кон [104], Г. Лебон [115], А. Левінсон [116], А. Лосев [130], В. Сластьонін [187], Б. Теплов [203]); теорії розвитку професійно-художньої творчості (Р. Зобов [86], М. Каган [92], І. Котова [107], А. Маслоу [134]); фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва (С. Даніель [62], В. Зінченко [85], Є. Ігнат'єв [89], І. Ільїн [90], Л. Мітіна [140], Г. Монахова [144]).

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що *вперше* в українській педагогічній науці здійснено цілісне

дослідження формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а саме: *розроблено* компонентну структуру професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва у єдності мотиваційно-орієнтувального, когнітивно-діяльнісного та суб'єктного компонентів; *обґрунтовано* модель і методику формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва у складі: *принципів* (професійної спрямованості, науковості, оптимізації, емоційності педагогічного процесу); *педагогічних умов* (актуалізації ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-творчої діяльності; організації самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності; створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО); *методів* (психологічної саморегуляції, проблемні, рефлексивно-творчі, рефлексивно-діалогові, діалогово-спонукальні); *форм* (спецкурс, лекційні, семінарські, практичні заняття, консультації, форми квазіпрофесійної діяльності, художня діяльність, педагогічна практика, усний самозвіт, морфологічний аналіз); *технологій* (системно-діяльнісного підходу, проблемно-діалогового навчання і розвиваючого навчання, активних методів навчання, медіа технології, самооцінки та взаємооцінки); *засобів* (навчальні посібники, навчальні програми, технічне устаткування (комп'ютери, презентаційне устаткування), план роботи спецкурсу, програма самовдосконалення); *визначено критерії, показники* – спонукально-ціннісний із показниками (мотивація на професійну діяльність; прагнення до творчих досягнень; наявність педагога-ідеалу); змістово-процесуальний із показниками (сформованість професійних знань, умінь та навичок; володіння основами методичних систем художнього навчання; здатність до ефективного педагогічного спілкування); особистісний із показниками (самооцінка; відсутність емоційної напруги в професійній діяльності;

здатність до самовдосконалення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності) та *рівні* (високий, достатній, середній, низький).

*Удосконалено* процес фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі шляхом розроблення моделі та методики формування готовності до їх професійно-творчої самореалізації для активізації та підвищення інтересу до розкриття індивідуальних здібностей під час навчання та професійної діяльності.

*Подальшого розвитку* набули наукові уявлення про зміст та специфіку фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, художньо-творчої реалізації студентів в контексті навчального процесу та майбутній педагогічній діяльності.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у тому, що представлені положення, висновки і рекомендації створюють передумови для науково-методичного вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Експериментально перевірена модель формування готовності до професійно-творчої самореалізації студентів може бути застосована для роботи зі здобувачами освітніх установ різних рівнів. Розроблений і апробований в ході дослідження спецкурс, діагностичні та розвиваючі методики створюють умови для професійно-творчої самореалізації майбутніх фахівців і можуть рекомендуватися до широкого використання в мистецько-педагогічній практиці.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 04/515 від 21.05.2021 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди» (довідка № 01/10-675 від 20.05.2021 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/1209 від 19.05.2021 р.).

**Апробація результатів дисертаційного дослідження.** Основні положення та висновки дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені

А. С. Макаренка (Суми, 2018-2021 рр.) і були презентовані на наукових конференціях різних рівнів. Зокрема, *міжнародних*: «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: проблеми, здобутки та перспективи» (Умань, 2018 р.), «Теорія і практика формування та розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у системі професійної освіти» (Бар, 2019 р.), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, Європейський та національний виміри змін» (Суми, 2019 р.), II міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2018 р.); *усеукраїнських*: «Зарубіжна та українська культура: питання теорії, історії методики» (Херсон, 2018 р.); «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, 2019 р.), «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань, 2021 р.).

**Публікації.** Основні результати дисертації висвітлено у 6 одноосібних публікаціях, серед яких: 3 наукових статей у фахових виданнях, 1 стаття в міжнародному науковому фаховому виданні, 2 праці апробаційного характеру.

**Структура дисертації.** Дисертація складається із анотацій, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (243 найменування, із них 10 – іноземною мовою) та 19 додатків на 45 сторінках. Дисертація містить 11 таблиць і 4 рисунки.

Загальний обсяг роботи – 248 сторінок, із них основного тексту – 181 сторінка.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

#### **1.1. Професійно-творча самореалізація особистості як предмет міждисциплінарного дослідження**

Актуальність і багатоаспектність проблеми професійно-творчої самореалізації особистості пояснює незгасний інтерес представників різних гуманітарних наук – філософії, етики, естетики, психології, соціології, педагогіки до цього явища і спроби «розгадати» його механізм за допомогою дослідницьких методів.

Аналіз основних філософських і психологічних концепцій і підходів до вивчення проблеми професійно-творчої самореалізації особистості дозволяє не тільки визначити вихідні методологічні позиції і прикладні аспекти дослідження, виявити сутнісні характеристики досліджуваного предмета і його реальні показники, а й сформулювати комплексне, міждисциплінарне уявлення про означене явище.

Тема самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку та інших особистісних само-процесів, питання походження, суті і характеру професійно-творчих сил людини, необхідності і можливості їхньої діяльної реалізації завжди займали уми мислителів, які вивчали проблеми людини та її місця в світі.

Вихідним пунктом, який зумовив появу різних поглядів на самореалізацію особистості, стало питання джерел особистісної активності, її стимулів і форм реалізації, які виявлялися в соціальному і біологічному, в матеріальному і духовному, в суспільному та індивідуальному. Абсолютизація того чи іншого початку різними науковими школами лежить в основі співіснування діаметрально протилежних теорій.

Основними філософськими і психологічними напрямками, в яких ідея самореалізації знайшла свій розвиток, стали гуманістичний, екзистенціальний, етико-релігійний, психоаналітичний і діалектико-матеріалістичний напрямки.

Згідно ідеалістичним поглядам представників закордонного гуманістичного, або персоналістичного напрямків (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт та ін.) життя людини, як внутрішньо гармонійний процес, є головним мотивом самоактуалізації, або самореалізації.

В. Андрєєв, вивчаючи особливості даного дослідницького напрямку, представленого в зарубіжній гуманістичній психології, наводить такі положення концепції самоактуалізації:

- самореалізація властива лише психічно здоровим людям;
- це вроджена, попередньо встановлена, від початку властивість людини, тенденція до саморозвитку;
- самореалізація проявляється в творчому самовираженні людини, джерелом якого є мотив самоактуалізації, а результатом – реалізація біологічних, соціальних, інтелектуальних можливостей людини;
- в процесі самореалізації досягається автономність, незалежність внутрішнього світу людини, процесів і результатів його діяльності від соціальних умов життєдіяльності. При цьому самореалізація розуміється як самодетермінація діяльності та її недетермінованість зовнішніми обставинами [8, с. 35].

Вперше термін «самореалізація» як наукову категорію ввів К. Гольдштейн для позначення біологічного процесу, існуючого в будь-якому живому організмі. Дослідник зазначив, що «... люди постійно прагнуть реалізувати свої вроджені потенції всіма доступними способами, а мета визначає спрямованість життя людини» [цит. по 217]. Найбільш відомий представник гуманістичної психології А. Маслоу використовував це поняття в контексті вивчення людини як унікальної, цілісної, відкритої та системи,

що розвивається. Самореалізація у А. Маслоу розглядається у зв'язку із задоволенням людиною базових потреб: автор виділив п'ять груп потреб, кожна з яких представляє собою блок менш значущих, особистих потреб і запитів. Самореалізація – остання, завершальна базова потреба людини, але лише за критеріями класифікації. Як вважав А. Маслоу, з неї починається справді людський, самодостатній розвиток особистості. Людина на цьому рівні прагне стати всім тим, ким він може стати і за своєю внутрішньою, вільною мотивацією [134].

Екзистенціальний підхід, відбитий у поглядах зарубіжних і вітчизняних філософів (Н. Бердяєва, Л. Бінсвангера, М. Босса, В. Петровського, В. Франкла, М. Хайдеггера, В. Чудновського та ін.), фокусує увагу на буття людини в аспекті його драматизму і колізійності.

Як пишуть К. Холл і Г. Ліндсей, аналізуючи погляди американських екзистенціалістів, в рамках даної концепції поняття «буття у світі» відображає простір людського існування, а «буття за межами світу» – можливості людини перебування і вихід в новий світ через розкриття власних здібностей, прагнення розкрити себе зовні, тобто здійснитися в реальних діях і вчинках. Ознакою справжнього буття людини, його особистої самореалізації для екзистенціалістів є свобода. Вона полягає в тому, щоб людина не розглядалась як річ, що формується під впливом природної або соціальної необхідності, а «обирала» самого себе, формувала себе кожною своєю дією і вчинком. Люди можуть і прагнуть до цього – реалізувати усі можливості свого буття, тому що лише актуалізуючи свій потенціал, люди можуть жити автентичним життям. Обмежуючи можливості свого існування або відмовляючись від них, або дозволяючи іншим (або середовищі) керувати собою, вони ведуть не автентичне існування [217].

Етико-релігійна філософська концепція самореалізації, засновниками якої були Ф. Бредлі, Б. Бозанкет, Дж. Маккензі, Дж. Ройс, У. Хогінг та ін., розглядає мету моральної діяльності як реалізацію індивідом свого «внутрішнього Я», яке вважається абсолютно унікальним, неповторним,

відмінним від «Я» усіх інших людей. Моральне значення вчинків окремої людини тут визначається не відповідністю загальним для всіх людей моральним принципам, а індивідуальним критеріям моральності. Безліч «індивідуальних Я» включається в якусь загальну систему «абсолютного Я», що розуміється як Бог. Таким чином, здійснюючи в своїх вчинках лише вимоги свого власного «Я», людина разом з тим реалізує закон загального «Я», служить як суспільству, так і людям [168].

Зовсім інше трактування самореалізації, контрастний попереднім ідеалістичним поглядам, дає психоаналітичний напрям (З. Фрейд, К. Юнг та ін.), що розглядає особистість як біологічну систему та складається з диференційованих, але взаємопов'язаних елементів, які суперечливим чином прагнуть до інтеграції.

На думку К. Юнга, людина має тенденцію до розвитку в напрямку стабільної єдності, кінцевою метою чого є самореалізація. «Самореалізація означає максимально повну, завершену диференціацію і гармонійне поєднання всіх аспектів цілісної людської особистості. Завдяки процесу індивідуалізації досягається внутрішнє різноманіття, диференційовані системи потім інтегруються за допомогою трансцендентної функції» [цит. по 217].

Особливістю всіх представлених вище концепцій є розгляд самореалізації особистості поза соціальних умов, а розвиток особистісної активності, прагнення до інтегрованості і цілісності – лише в плані внутрішнього розвитку особистості. На наш погляд, розгляд творчої самореалізації людини передбачає вивчення діяльнісного прояву активності особистості та соціально значущих її результатів. В такому випадку творча самореалізація характеризує не тільки спрямованість особистості до внутрішньої інтегрованості, а й соціально-особистісної цілісності через творчу діяльність і її результати. Виявлення даної соціальної та особистісної зумовленості творчої самореалізації людини характерно для діалектико-

матеріалістичного підходу, науково обґрунтованого К. Марксом і розвиненого у вітчизняній психологічній та педагогічній науці.

Згідно з визначенням Л. Когана самореалізація особистості є «... свідомий, цілеспрямований процес розкриття сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності» [102, с. 34]. Вітчизняні дослідження, присвячені професійно-творчій самореалізації, можна згрупувати, відштовхуючись від ракурсу розгляду цього складного, багатоаспектного явища. Так, соціально-філософський та культурологічний аспекти самореалізації досліджені такими авторами як: А. Амірасланов, Л. Антропова, Ю. Богуславський, Т. Ветошкіна, М. Волинка, А. Голубчиков, Е. Іваненко, А. Ідінов, Л. Коган, Н. Кулік, М. Михайлов, М. Недашковська, Н. Полубабкіна, Г. Чернявська, Н. Шаталова та ін.

Соціально-психологічному аспекту самореалізації особистості приділяли увагу К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Г. Андреева, Б. Братусь, І. Ісаєв, Д. Леонтьев, А. Мудрік, І. Резвицький та ін. Особистісний (психологічний і психофізіологічний) аспект розкритий такими вченими, як Н. Алексєєв, Л. Анциферова, В. Зарецький, І. Кон, Ю. Кулюткін, А. Леонтьев, Ю. Міславський, А. Осніцький, А. Петровський, С. Рубінштейн, І. Семенов, С. Степанов, В. Столін, П. Чамата, І. Чеснокова, Н. Шевандрін та ін.

Найбільший інтерес для нас представляє особистісний аспект самореалізації, однак розгляд його буде зачіпати соціально-філософський і соціально-психологічний контексти. Вивчення проблеми потреби в самореалізації особистості дозволило ряду авторів прийти до висновку, що вона володіє особливим домінантним статусом у соціальній сфері людини, є центральною духовною потребою, базовою по відношенню до інших потреб і полівалентною, тобто здатною задовольняти практично усі види діяльності.

Так, Н. Шевандрін визначає потребу у самореалізації як фундаментальну в системі особистісних потреб, що виявляється в прагненні реалізувати свій особистісний потенціал (запас життєвої енергії, задатків,

здібностей) і взаємопов'язану з потребою в персоналізацію особистості [225, с. 10].

У процесі формування і розвитку потреби у творчій самореалізації визначальну роль відіграють ціннісні орієнтації особистості, які виявляються в усіх проявах особистісної культури: цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах і визначають особистісний смисл для людини. Цінності особистісної культури є джерелом і орієнтирами активності людини в процесі творчої самореалізації, що формують потребу у професійно-творчій самореалізації. В основі формування особистісної культури як і розвитку соціальної культури в процесі творчої самореалізації лежать діалектичні механізми детермінізму, опредмечування соціального досвіду. Ефективною реалізацією творчих, сутнісних сил людини в соціальній діяльності визначаються культурою суспільства і її розвитку, ефективним освоєнням соціального досвіду в процесі соціалізації, що спрямовано на формування і розвиток особистісної культури людини. Таким чином відбувається взаємозбагачення соціальної та особистісної культур.

В ході задоволення потреб в самореалізації діяльності стає самодіяльністю, реалізація здібностей людини перетворюється в творче самовиконання, а творчість стає способом діяльності. Таким чином, самореалізація особистості характеризується самодіяльним характером здійснення і творчими результатами.

Особливістю потреби в самореалізації є циклічний характер її розвитку, який полягає в тому, що задоволення потреби не «знімає», долає її, а породжує потребу якісно нового рівня.

Ми згодні з точкою зору М. Волинки, який пише, що потреба в самореалізації пов'язана з усвідомленням сенсу життя, призначення людини, інтегрує всю повноту його творчого діяльнісного прояву і задовольняється лише при наявності задоволених всіх інших соціальних потреб та займає центральне, особливе місце в системі духовних потреб [41, с. 121].

Слід зауважити, що «усвідомлення» сенсу життя, відчуття глибокої задоволеності, що виникають в результаті творчої самореалізації, збагачення внутрішньої культури новими «особистісними цінностями» є свідченням «рішення» особистістю «завдання на сенс», яку в даний часовий відрізок поставила перед нею соціальна дійсність.

Актуально тут зауваження ряду авторів, які вказують, що поняття «особистісні цінності» як усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли його життя слід відрізнити від особистісних смислів, які не завжди носять усвідомлений характер, і від чисто декларованих цінностей, не забезпечених золотим запасом відповідного смислового, емоційно-пережитого, яке зачіпає особистість ставлення до життя.

Особистісна значимість творчої самореалізації особистості багато в чому пов'язана з проблемним характером взаємодії людини і суспільства, що трансформується у внутрішню конфліктну, емоційно насичену взаємодію особистісної потреби. Н. Полубабкіна у зв'язку з цим пише, що самореалізація є діалектично суперечливий процес пошуку, набуття та здійснення особистістю своїх ключових життєвих цінностей в основних формах своєї соціальної активності і життєдіяльності через більш-менш адекватне знаходження нею сфер докладання своїх здібностей. Внутрішнє джерело особистісної самореалізації – протиріччя між волею і емоціями, здібностями і потребами, індивідуальними цінностями і здібностями тощо. [159].

Якщо зміст особистісної культури носить глибоко особистісний (прихований) характер, то задоволення потреби у професійно-творчій самореалізації пов'язане вже з діяльнісним, практичним проявом особистісної активності, яка трансформуючись в соціально цінну якість, характеризується цілим колом соціально-психологічних явищ: свідомою постановкою особистістю життєвих цілей, прагненням до прояву індивідуальності в корисній діяльності, поєднанням особистісної свободи і відповідальності. Уявімо деякі з висловлювань з даного питання.

Так, Б. Ананьев пов'язує активність творчої діяльності, втілення, реалізацію в ній можливостей історичної природи людини з проявом індивідуальності людини [6, с. 140]. Таким чином, творча індивідуальність поєднує в собі як індивідуально-особистісне, так і соціально-історичне. Про цю особливість пише і І. Резвицький, який зазначає, що особливість індивідуалізації полягає у єдності самореалізації і самовіддачі; людина будує свою індивідуальність безпосередньо для себе, але разом з тим і для інших [169, с. 49].

Л. Анциферова представляє розвиток самореалізації особистості в генезі. Вона пов'язує самореалізацію зі становленням незавершеної психологічної структури особистості і прагненням людини екстраполювати себе у своє майбутнє, бажанням виразити себе в певному виді діяльності. Дослідник виділяє три рівня розвитку особистості як активного суб'єкта: на першому рівні якості суб'єкта проявляються через акти цілепокладання і через дії щодо подолання труднощів на шляху досягнення цілей. На другому рівні особистість виступає як суб'єкт, що свідомо співвідносить цілі і мотиви дій, навмисно формує ситуації своєї поведінки, прагне передбачити прямі і непрямі результати власних дій, здатний до довільного підвищення або зниження значущості своїх цілей, а також до адекватного співвіднесення власних можливостей з соціальними завданнями і вимогами діяльності. На третьому, найвищому рівні особистість стає суб'єктом свого життєвого шляху, який вона свідомо вимірює масштабами історичного часу своєї епохи. На цьому рівні особистість має найбільші ступені свободи виявляти, переживати і власними діями вирішувати назрілі протиріччя розвитку суспільства [14].

Загальним для більшості представників вітчизняної соціально-психологічної та соціально-філософської школи є твердження взаємозв'язку самореалізації особистості з культурою суспільства. Так, К. Абульханова-Славська пише, що самовдосконалення (саморозвиток) включає процес прилучення до культури свого суспільства, своєї епохи, постійне підвищення

рівня своїх знань в процесі безперервної освіти, поповнення наявних знань новими і, нарешті, процес активної реалізації себе в житті, в праці, творчості [2].

Характерним для повноцінно розвиненої особистості, здатної самореалізуватися, є чіткий прояв життєвих і соціальних установок, а також інтегрована, цілісна психологічна її організація, єдність якої забезпечується здатністю змінюються і розвиваються для досягання значних життєвих цілей.

Інтеграція індивідуального і суспільного, внутрішнього і зовнішнього у вище описаних проявах свідчить про те, що професійно-творча самореалізація можлива за умови успішної соціалізації, яка за визначенням Г. Андрєєвої, є двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [9]. Саме в процесі соціалізації відбувається акт усвідомлення особистістю соціальної цінності самореалізації, присвоєння її в якості особистісної цінності.

Самореалізація особистості пояснюється і принципом детермінізму, тобто відомим принципом дії зовнішнього через внутрішнє, розробленим С. Рубинштейном, де особистість виступає як цілісна система внутрішніх умов, через які вони переломлюються у зовнішні впливи [174]. При цьому внутрішнє під впливом зовнішнього змінюється, набуває нових властивостей саморозвитку. Дуже важливі тут і думка А. Леонтєва про те, що зовнішні умови, що впливають на розвиток особистості виступають вже не як зовнішні чинники, зовнішні сили, рушійний процес розвитку особистості, а в якості внутрішнього, укладеного в самому процесі розвитку особистості співвідношення. Отже, джерелами особистісної активності в процесі творчої самореалізації є цінності особистісної культури, які формують потребу у творчій самореалізації особистості [117].

Які ж соціальні умови і сфери самореалізації особистості? Як індивідуальний цілісний життєтворчий процес, обумовлений культурно-історичним контекстом трактує самореалізацію особистості група українських філософів, у тому числі, М. Недашковська [148, с. 47].

Соціальні умови самореалізації особистості визначаються широким спектром чинників її соціалізації: мегафакторами, визначальними соціальний розвиток Землі (прямий або опосередкований вплив глобальних планетарно-світових процесів і проблем: екологічних, демографічних, військово-політичних); макрофактори, що формують розвиток країни, етносу, суспільства, держави (вплив менталітету етносу, соціальної структури суспільства, функціонування державних інститутів); мезофактори, які стають визначальними соціалізацію груп за належністю до місцевості, до субкультур, до аудиторії мереж масової комунікації (вплив соціально-демографічних, географічних особливостей регіону); мікрофактори, до яких включена безпосередньо (сім'я, професійне оточення, референтна група, різні виховні, громадські, релігійні, приватні організації) [110].

Здійснення самореалізації забезпечують, за Г. Чернявською, поряд з внутрішніми умовами (утилітарно-практичні стимули, саморозвиток як самоціль, воля, усвідомлення самозміни, почуття задоволення) зовнішні чинники (матеріально-економічні, соціально-педагогічні та соціально-психологічні умови) [221, с. 27].

Самореалізація активізується щодо тих рис, властивостей і якостей людини, які раціонально і морально прийнятні і підтримуються суспільством, проте які задовольняють особистість та реалізацію власної активності, самореалізацію. На думку деяких дослідників, реалізація зовсім не означає лише позитивні її результати і форми, а результати її можуть бути соціально цінними, соціально корисними, соціально прийнятними, а також асоціальними і антисоціальними [110, с. 21]. З даного питання М. Недашковська пише, що істотні відмінності в стратегії самореалізації обумовлені особливостями ціннісно-цільових орієнтації особистості і за цією

ознакою виділяються наступні соціально-психологічні типи: конформістський (пасивна орієнтація на панівні в суспільстві стереотипи і цінності, соціальна мімікрія); демонстративний (активна позитивна чи негативна орієнтація на цінності еталонної групи, соціальне позерство); інструментальний (прагматична спрямованість на досягнення життєвого успіху, переважання цілей-засобів над цілями-цінностями); творчий (домінування термінальних цінностей над інструментальними, етична детермінація) [148]. Міра включеності соціокультурних норм і цінностей в особистісну культуру, таким чином, визначає спрямованість самореалізації на позитивне здійснення.

Соціальна система, історичні обставини, соціальне оточення і навіть випадок обумовлюють прояв активності людини. Однак людина може реалізувати свою мету, оскільки здатна усвідомлювати свою цінність, піднятися над обставинами, мати плани і цілі діяльності, враховувати реальну ситуацію і віддалені наслідки.

З огляду на те, що предмет нашого дослідження – професійно-творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є соціально цінною формою самореалізації, що виявляється у вигляді навчально-професійних творчих досягнень. Ряд авторів на основі діалектичного співставлення категорій «самореалізація» і «реалізація» встановлює, що поняття «самореалізація» підкреслює певну сторону процесу реалізації можливостей, закладених в суб'єктивності особистості, а саме, реалізацію відповідно до волі особистості, а не за результатами стихійного впливу обставин. Обов'язковою умовою самореалізації людини є свобода, тобто діяльність у відповідності зі своїми внутрішніми інтересами, потребами і цілями. Самореалізація особистості характеризується свободою і добровільністю вибору, однак області соціальної дійсності, в яких самореалізується особистість, регламентовані. Ними є основні сфери життєдіяльності людини: виробнича (професійна), побутова (сімейна), дозвіллева.

На думку Н. Полубабкіної, формами практичної діяльності, в яких реалізує себе особистість, і завдяки яким відбувається інтеграція особистості в систему соціальних взаємодій, є предметно-продуктивна, комунікативна, пізнавальна та ціннісно-орієнтаційна [159, с. 23].

Отже, завершуючи розгляд соціально-філософського аспекту проблеми самореалізації особистості, відзначимо, що потреба в самореалізації задовольняється в будь-яких соціально прийнятних формах, видах і сферах діяльності людини. Однак особливістю такої діяльності є наявність особливих внутрішньо особистісних самопроцесів, що відбивають специфіку самореалізації як психологічного явища.

Розгляду специфічних елементів самодіяльності особистості, що становлять особливу «технологію» самореалізації особистості, приділено увагу багатьох дослідників. Однак в розгляді його серед учених немає єдиної думки. Деякі дослідники в етапах самореалізації бачать лише дії особистості, спрямовані на самоперетворення, інші вважають за необхідне включити в неї широке коло психологічних явищ, що стосуються особистісного розвитку взагалі; думка авторів різниться і в принципах угруповання елементів процесу самореалізації. Слід зазначити, що багато авторів не включають творчість в процес самореалізації, хоча, на наш погляд, саме творчість є соціально та особистісно значущим стимулом самореалізації людини та її реальним результатом. Підкреслюючи циклічну природу розвитку потреби в самореалізації, ми схильні розглядати професійно-творчу самореалізацію як процес і результат творчої самодіяльності особистості.

Які ж варіанти особистісної технології самореалізації пропонують автори? Уявімо моделі самореалізації деяких з них.

Г. Чернявська вважає, що внутрішній рух особистості до самореалізації включає три блоки: когнітивний (самовідчуття, самоспостереження, самопізнання, самооцінка, само модель); поведінковий (самопідготовка, самоосвіта, самовиховання, саморозвиток) і його засоби (самопримус, самовизначення, самонавіювання тощо); регулятивний (самоконтроль,

самодисципліна, саморегуляція). Сам же процес самореалізації включає в себе самоактуалізацію, а результатом його стає самоствердження особистості [221, с. 3]. Таким чином, автор виділяє «внутрішні» само процеси (когнітивні, поведінкові, регулятивні), що передують самореалізації та діяльності.

Оригінальністю, на наш погляд, відрізняється погляд М. Недашковської. Індивідуалізація соціокультурних підстав самореалізації особистості відбувається, на її думку, за участю особливого комплексу особистісних функцій, які відповідають взаємопов'язаним якостям проєктивності і рефлексивності. Ці функції утворюють групу факторів індивідуальної атрибуції: когнітивні (самосвідомість, самопізнання, самовизначення); управлінські (самооцінка, самоконтроль, саморегуляція); комплексні (самоактуалізація, самовиховання, саморозвиток) [148].

А. Ідінов вважає, що процес розгортання самореалізації, що протікає за допомогою вільної діяльності, має наступні стадії: актуалізація (становлення), що включає виокремлення образу «Я», соціалізацію, індивідуалізацію, потреби, мету, інтерес, волю; розгортання (напруга), що включає самопізнання, самосвідомість, самоціль, само модель, самовибір, самооцінку, самоконтроль, самоаналіз; дозвіл, що включає саморозвиток, самоздійснення. Підсумком самореалізації, на думку автора, є самоствердження [88].

Опредмечуванням основних форм активності індивіда – діяльності, спілкування, свідомості через самонавчання, самовиховання і самоосвіта бачить механізм самореалізації А. Голубчиков. Умовами максимально успішної самореалізації, на думку автора, є самопізнання, самопроєктування і самоврядування [452].

На думку Н. Полубабкиної, процес самореалізації має дві взаємопов'язані сторони: внутрішню, суб'єктивну, пов'язану з особистісною активністю, і зовнішню, об'єктивну, актуальну, що знаходить вираз у актах вільної самодіяльності людини. [1159, с. 23].

Процес самореалізації має на увазі постановку цілей, розробку планів, проектів і ідей, а також володіння способами їх здійснення і втілення в життя, пише І. Шаршов. Базуючись на самопізнанні і механізмах самоорганізації, самореалізація включає в себе процеси самовизначення, самоактуалізації, самовдосконалення, самовираження, самоствердження, має на увазі впевненість в собі, послідовність у досягненні мети, адекватна і гнучка поведінка, значущу для себе та інших. На думку автора, повноцінна самореалізація особистості передбачає попередню стадію, на якій здійснюється власна педагогічна активність особистості, спрямована на себе, з метою не просто розкриття наявних сутнісних сил, здібностей і якостей, але і придбання і розвитку нових для більш глибокого професійного та особистісного самозадоволення. Для цього дослідник виділяє попередній самореалізації відносно самостійний блок механізмів саморозвитку [224, с. 41].

Ряд авторів виділяє в якості першого, необхідного етапу самореалізації, самопізнання, що включає самооцінку, самоспостереження і самоаналіз особистості, прагнення перевірити себе, реалізувати свої інтелектуальні, моральні, творчі та комунікативні можливості. Другий етап полягає в самодіяльності або власне самореалізації – матеріалізації знань, умінь, навичок особистості в практичній діяльності, що мається на увазі певний рівень володіння методами самоорганізації, сформованість механізмів самовираження і самоактуалізації. Третій етап, вважають дослідники, заснований на самоствердженні, що включає на більш високому рівні оцінку прояви своїх здібностей, що замикає цикл, формуючи нову потребу до самореалізації.

Отже, діалектико-матеріалістичний підхід у розгляді професійно-творчої самореалізації особистості передбачає соціальну її детермінацію, динамічна єдність, інтеграцію внутрішнього і зовнішнього, соціального і особистісного, врівноваженість образу навколишньої дійсності і образу «Я» через адекватне розуміння свого місця в світі і використання відповідних

умінь. Умовою успішної самореалізації є функціонування специфічних внутрішньо-особистісних механізмів-елементів процесуальної характеристики професійно-творчої самореалізації. Елементи самореалізації складають процес внутрішньої підготовки (самопідготовки) до творчого акту, в яких особистість є одночасно суб'єктом і об'єктом управління, а результатом самореалізації виступає творчість. Як було показано вище, авторами пропонуються різні комбінації елементів самореалізації особистості. Деякі з пропонованих авторами елементів, на наш погляд, не є самостійними і не потребують спеціального розгляду. Найбільш важливі елементи, на нашу думку, це елементи, що виконують функцію когнітивного забезпечення творчої самореалізації (самосвідомість, самопізнання (рефлексія), самовизначення) і елементи діяльнісного (регулятивного і результативного) здійснення самореалізації (саморегуляція, самоосвіта, творчість). Високий рівень розвитку у особистості даних компонентів свідчить про здатність її до максимально ефективної самореалізації.

Коротко розглянемо елементи, складові процесу творчої самореалізації. Самосвідомість людини (Я-образ, Я-концепція) – це сукупність уявлень про себе, своїх здібностях, якостях і своїх відносинах з навколишньою дійсністю. У розгляді самосвідомості людини слід виходити з розуміння його як:

- функції свідомості (С. Рубинштейн, І. Чеснокова, Е. Шорохова та ін.);
- складної багатоконпонентної особистісної структури (І. Кон, В. Столина, І. Чеснокова і ін.);
- психологічного явища, яке містить мотиваційно-спонукальним потенціалом (Л. Анциферова) і регулюючої функції (Ю. Миславський, А. Осницький та ін.).

У структурі самосвідомості автори виділяють від двох до дванадцяти компонентів, які характеризують різні рівні «Я-образу»: нижній рівень становлять установки, що традиційно асоціюються в психології з «самопочуттям і емоційним ставленням до себе; вище розташовані

усвідомлення і самооцінка окремих властивостей і якостей; потім ці особисті самооцінки складаються у відносно цілісний образ; і, нарешті, сам цей «Я-образ» вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з усвідомленням нею цілей своєї життєдіяльності і засобів, необхідних для досягнення цих цілей.

Традиційним є виділення трьох основних видів Я-концепції: Я-реального, Я-ідеального, Я-динамічного і ряду особистісних видів, що виокремлює за різними критеріями – сфері соціальної діяльності особистості (Я-професійне, Я-сімейне, Я- в колі друзів), в тимчасовому аспекті (Я-минуле, Я-справжнє, Я-майбутнє.) тощо.

У концентрованому вигляді уявлення людини про себе виступають як само модель, в якій виділяються лише найсуттєвіші риси і особливості особистості. Особлива значимість самосвідомості в процесі професійно-творчої самореалізації укладена в його регулюючої функції, завдяки якій відбувається усвідомлення особистістю протиріччя соціального і особистісного (представленого в самосвідомості як конфлікт Я-реального та Я-ідеального) і формування установки на його подолання (формування Я-динамічного). Ця функція самосвідомості проявляється в процесі самопізнання (рефлексії) і самооцінки людини.

Самопізнання (рефлексія), таким чином, відображає процесуальну сторону самосвідомості і включає аналіз і оцінку власної особистості і діяльності в ході соціально-практичної взаємодії і усвідомленням суб'єктом того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення. У сучасній психологічній науці рефлексія детально розглядається як:

– функція свідомості людини (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, В. Василюк, А. Леонтьєв, І. Семенов, С. Степанов, В. Столін та ін.);

– когнітивне явище (Н. Алексєєв, В. Зарецький, Ю. Кулюткін, І. Семенов, С. Степанов та ін.),

– соціально-перцептивне явище (Г. Андреева, А. Бодалев, Б. Ломов, А. Петровський, Л. Петровська та ін.).

Розгляд рефлексивного процесу як спрямованого на пізнання Я-образу, дозволяє виявити особливий особистісний аспект, що забезпечує включеність суб'єкта в когнітивну діяльність, ситуацію «самоусвідомлення».

Слід зауважити про значення самооцінки, досягнення адекватності якої характеризує особистість з точки зору вміння оцінювати оптимальність власних вчинків і дій, прогнозувати результати діяльності, правильно розраховувати можливості актуалізації свого потенціалу. Самооцінка як критична установка людини по відношенню до себе залежить від його системи цінностей і безпосередньо пов'язана з процесом соціальної адаптації та дезадаптації особистості.

В. Сафін вважає самооцінювання мають спочатку афективну природу і тільки згодом, завдяки використанню певних еталонів, інших суб'єктів і їх оцінок, які надають індивіду когнітивних якостей. Результатом процесу самооцінювання, на його думку, стає стійке узагальнене ставлення особистості до себе [178]. Самовизначення є цілеспрямований вибір особистістю соціальної форми прояву власної активності. Заснований на внутрішньо-особистісних механізмах самосвідомості, самопізнання і потреби в самореалізації, самовизначення передбачає аналіз конкретної соціальної ситуації, визначення стратегії і тактики своєї поведінки. Основними видами самовизначення людини називаються особистісне, соціальне, професійне.

М. Недашковська пише, що в результаті самовизначення в суб'єктивному аспекті формується диспозиційна структура особистості як цілісне, системне утворення, що визначає загальну спрямованість діяльності в соціально-нормативному (моральному), соціокультурному (ціннісному), світоглядному планах. Об'єктивними ознаками виступають соціально-рольова ідентифікація особистості, стійкість і повторюваність тих її дій, які підлягають її суспільній оцінці і санкціонуванню, вироблення

індивідуального стилю життя, тобто довільній фіксації людиною конкретних способів діяльності в якості найбільш бажаних [148, с. 72].

На основі виявлення того, що саме домінує в актуальній діяльності людини, умови ситуації або його власні цілі, можна робити висновок про ступінь активності його в процесі самовизначення, що, в свою чергу, характеризує процес самореалізації особистості.

Професійно-творча самореалізація неможлива без розвиненого самосвідомості, навичок самопізнання і самооцінки, вимагає активного самовизначення, проте найбільше значення для успішного її здійснення (як суспільства, так і для особистості) має саморегуляція людини. Завдяки їй досягається не тільки стан рівноваги особистості з мінливою дійсністю, але і внутрішня узгодженість Я-реального та Я-ідеального, гнучкість і динамічність самосвідомості, оптимальний рівень особистісних зусиль.

Розбіжність між реальною та ідеальною Я-концепцією призводить до різних наслідків, як негативним (недозволені внутрішньо-особистісні конфлікти), так і позитивним (свідома саморегуляція, особистісне самовдосконалення). Способами фіксації, «не вирішення» внутрішніх конфліктів можуть бути: «догляд» (уникнення вирішення проблеми), сублімація (переклад психічної енергії в інші сфери діяльності), ідеалізація (фантазування, відхід від дійсності), витіснення (придушення почуттів, прагнень, бажань ) тощо.

Виходячи з теорій, що підкреслюють переважання несвідомих процесів у творчій діяльності (теорії сублімації З.Фрейда, доказів впливу штучних стимуляторів на психічну активність людини) не виключається можливість творчої діяльності, джерелом якої є внутрішньо-особистісний конфлікт (в такому випадку творчі результати є не метою діяльності, а її «побічним» результатом). Однак, здійснення професійно-творчої самореалізації особистості для нас робить значущою довільну саморегуляцію, одним з проявів якої є індивідуальний стиль діяльності.

Системоутворююча функція індивідуального стилю людини полягає у «формуванні зв'язків між різнорівневими властивостями індивідуальності», а особистісним проявом є його компенсаторний механізм, за рахунок якого особистість може досягти ефективності при відсутності певних якостей або здібностей.

В даний час психологія індивідуального стилю людини («біологічного стилю») рухається у напрямку диференціації проблеми, розглядаючи в якості самостійних категорії «стиль активності», «стиль саморегуляції», «емоційний» і «когнітивний» стилі.

Ряд авторів, досліджуючи стилі активності, виділяють моторний, сенсорний, інтелектуальний, емоційний, вольовий, соціальний та ін. Вид активності, ставлять проблему провідною активності в розвитку індивідуальності для різних вікових груп у тому чи іншому досліджуваному вигляді практичної діяльності. Досліджуючи індивідуально-типові комплекси, що утворюють стилі саморегуляції, деякі автори описують, наприклад, автономний, оперативний і стійкий типи. У руслі вивчення пізнавальної та інтелектуальної діяльності вченими виділяються полізалежний і полінезалежний, глобальний і артикульований (на підставі ригідності або гнучкості пізнавального контролю, діапазону еквівалентності, внутрішньої або зовнішньої мотивації, інтернальності або екстернальності і інших показників). Однак при розгляді індивідуального стилю людини в контексті його творчої самореалізації, сформованість його є показником тимчасової «адаптації», відповідності вимогам конкретного періоду життєвого шляху, тому що задоволення «нової» потреби у творчій самореалізації знову зажадає саморегуляції, вже іншого рівня. Практичним результатом самореалізації як процесу, результатом максимальної реалізації її сутнісних сил у соціально корисної діяльності є творчість. Саме творчість лежить в основі діалектичного взаємодії соціуму і особистості, а продукти творчості стають соціокультурними цінностями.

В особистісному плані продукти творчої діяльності виступають об'єктивним показником результативності життєдіяльності, а інтерпретація своїх досягнень («усвідомлення» сенсу життя, емоційна наповненість, почуття глибокої задоволеності тощо.) є суб'єктивним їх показником.

Тематика творчості широко представлена в науковій літературі. Під творчістю розуміється людська діяльність по створенню нових матеріальних або духовних цінностей, вищий прояв суб'єктності людини. Підставою поділу дослідників на тих, хто не вважають важливим суспільного визнання новизни («головне, що вона є суб'єктивно новою для самого творця») і тих, хто вважає, що справжній творчості властива значимість і новизна у соціокультурних масштабах, є прихильність вчених певного філософського або психологічного погляду на детермінанти особистісного існування.

Дослідниками розглядаються різні аспекти даного явища - соціальні, філософські, психологічні, педагогічні, де відображені:

– особливості напрямків творчої діяльності: художнього (Л. Виготський, В. Мельник, І. Розет, П. Сімонов, К. Станіславський, Б.Теплов та ін.); технічного (Г. Альтшуллера, Г. Буш, Б. Клубіков, І. Мюллер, П. Енгельмейер та ін.); прикладного – науково-педагогічного (Е. Бондаревська, Д. Вількеєв, В. Загвязинський, В. Ільїн, І. Ісаєв, В.Краєвський, В. Крутецький, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, М. Махмутов, А. Мудрік, Н. Нікандров, Л. Подимова, В. Серіков, В. Сластьонін, Е. Шіянов та ін.);

– процес творчості і його результат (Д. Богоявленська, Н. Лейтес, А. Лук, А. Маслоу, А. Матюшкін, Я. Пономарьов, В. Соколов, К. Хеллер та ін.);

– творчі здібності і творчий потенціал особистості (Б. Ананьєв, В. Андреев, А. Асмолов, Л. Виготський, П. Гальперін, Е. Голубева, Б. Ломов, К. Платонов, В. Пушкін, В. Риндак, В. Шадріков та ін.).

Серед найбільш значущих для творчості здібностей дослідниками називаються такі, як, наприклад, здатність бачити проблему і ставити

завдання, оригінальність, гнучкість мислення, легкість асоціювання і уяву, генерування ідей і здатність до переносу, критичність мислення, здатність до оціночних дій і вибору, здатність до узагальнення та ін. Творчий потенціал є комплексною характеристикою здібностей, мотиваційних утворень, знань, умінь і суб'єктивних можливостей особистості в сфері творчості.

В аналізі механізмів і стадій творчого процесу підкреслюється роль динаміки їх розвитку, а не кінцевий результат. Традиційним є умовний поділ творчого процесу на чотири стадії: підготовку, інкубацію, осяяння (інсайт), перегляд (перевірку).

Сучасні психологічні дослідження підкреслюють багатоплановість творчого процесу, що виражається у взаємодії, діалогізм різних психологічних чинників: свідомості і підсвідомості (несвідомого, надсвідомого), раціонального і емоційного, предметно-операційного і особистісного. Основою поділу творчої діяльності за напрямками (технічне, художнє, науково-педагогічну тощо) є не тільки приналежність до певної галузі культури, а й переважання в процесі одного з перерахованих вище полярних факторів. Так, традиційно протиставлення технічної творчості, яке розглядається в аспекті раціональної діяльності людини – художнього, має емоційну природу. Аналіз особливостей художнього та педагогічного видів професійно-творчої діяльності буде здійснено в параграфі 1.2. Дослідники відзначають особливу роль рефлексії (її інтелектуального і особистісного аспектів) в протіканні творчого процесу будь-якої спрямованості, що особливо важливо для нас, тому що значення в цьому випадку має не тільки практичні результати творчої діяльності, а й мотивація особистісної самореалізації через творчість. Оскільки у дослідників немає єдиної думки щодо структури та етапів творчої самореалізації, соціальна сфера і творчість розглядаються поза зв'язку з процесом самореалізації, ми пропонуємо наступне робоче визначення: *професійно-творча самореалізація особистості – це свідомий, цілеспрямований процес розкриття свого творчої сутності в соціальній діяльності.*

Розглянуті явища, що становлять основу самореалізації, діалектично взаємопов'язані, проте структурування даних елементів за функціональними блоками дозволить представити творчої самореалізації особистості у вигляді моделі. Модель творчої самореалізації особистості, на нашу думку, включає два блоки:

– ціннісно-смысловий блок, що містить особистісну культуру і потреба у творчій самореалізації особистості;

– особистісно-технологічний, що містить компоненти когнітивного забезпечення творчої самореалізації особистості (самосвідомість, самопізнання (рефлексія)) і компоненти діяльнісного (регулятивного і результативного) здійснення творчої самореалізації особистості (саморегуляція, самовизначення, самоосвіта, творчість).

Модель творчої самореалізації особистості відображає інваріантну частину даного явища, а варіативної частиною є предметний зміст творчої самореалізації, залежне від сфери самореалізації і конкретної діяльності особистості.

Структурно-змістовний аспект розгляду професійно-творчої самореалізації особистості являє це явище не тільки у вигляді системи (модель творчої самореалізації особистості), але і як елемент системи (універсальним є розгляд будь-якого соціального явища, в тому числі, професійно-творчої самореалізації особистості); як процес (представлений послідовною реалізацією елементів творчої самореалізації особистості) і частина процесу (творча самореалізація особистості реалізує предметний зміст сфери самореалізації, наприклад, професійної діяльності).

Особистісна і соціальна обумовленість професійно-творчої самореалізації дозволяє виявити специфічний інтеграційний характер її здійснення (враховуючи при цьому його тривалу в часі відношенні і дискретну природу) як процес особистісної (психологічної) і зовнішньої (соціокультурно-особистісної) інтеграції.

## **1.2. Характеристика професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Розгляд творчої самореалізації як соціального і особистісного явища виявило, що її інваріантну частину складають компоненти виділеної в параграфі 1.1. теоретичної моделі, а варіативною частиною є предметний зміст професійно-творчої самореалізації, залежне від сфери та виду конкретної діяльності, в процесі здійснення якої відбувається творча самореалізація особистості.

Професійно-творча самореалізація майбутнього учителя образотворчого мистецтва, на наш погляд, визначається простором майбутньої професійної діяльності, тому завдання виявлення особливостей професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва робить необхідним розгляд самореалізації в художньо-педагогічній діяльності.

Проблема професійно-творчої самореалізації в педагогічній діяльності знайшла відображення в дослідженнях В. Андрієнко, С. Гільманова, Т. Маслової, М. Сітнікової, Е. Скворцової, С. Усової, С. Філімонової та ін. Розгляду окремих аспектів процесу самореалізації педагога також присвячені роботи ряду дослідників. Уявімо думку дослідників щодо сутності і змісту професійно-творчої самореалізації в педагогічній діяльності. На думку С. Філімонової, сутність педагогічної самореалізації фахівця фізичної культури – у здійсненні, реалізації своїх можливостей, прояві себе в професійно-педагогічній діяльності, творчості, спорті тощо; втіленні своїх думок і прагнень, застосуванні своїх обдарувань, творчому самоствердженні [213]. Дослідник виділяє в структурі самореалізації наступні етапи: самосвідомість (самооцінка потенціалу, самоаналіз, створення Я-концепції, рефлексія); само модель (постановка мети, зміст діяльності, побудова планів); діяльність з реалізації само моделі (соціальні, психічні, фізичні передумови); самоствердження (отримання і самооцінка результатів). Показниками

істинної самореалізації є задоволеність, продуктивність і оцінка, які мають позитивну динаміку. У разі ж негативного значення хоча б одного з показників, самореалізація є уявною [Там само, с. 23].

С. Гільманов вважає, що професійно-творча індивідуальність педагога – це процес і результат педагогічної індивідуалізації, що має три етапи розвитку: етап виявлення педагогічного змісту, етап самовизначення в педагогічній діяльності, і, нарешті, етап самореалізації [47].

Виявлення зовнішніх (соціально-педагогічних) і внутрішніх (суб'єктивних) умов професійної самореалізації вчителів присвячено дослідження Т. Маслової. Автор розглядає задоволеність учителя як показник ефективності вирішення протиріччя між соціально-значущою потребою в професії, педагогічній діяльності і умовами її здійснення на рівні особистісних зусиль [133].

Важливо відзначити, що дослідники вважають задоволеність учителя показником успішної професійної самореалізації, що свідчить про спрямованість педагогічної дійсності на гуманізацію, що може стосуватися не тільки учнів, а й вчителів. Близьким самореалізації категоріям самоактуалізації і самовдосконалення учителя присвячений ряд дисертаційних робіт. Так, Е. Андрієнко, вивчаючи сутність самоактуалізації учителя, відзначає, що це особлива специфічна діяльність, спрямована на усвідомлення власних професійно значущих особистісних особливостей, адекватний і активний прояв їх в педагогічній діяльності з урахуванням вимог діяльності. Автор виділяє такі структурні складові процесуальної самоактуалізації: гностичний компонент, функція якого полягає в усвідомленні майбутнім фахівцем своїх потенційних особливостей в їх значущості по відношенню до різних видів педагогічної роботи; регулюючий компонент, який виражається в умінні вчителя адекватно себе проявити, індивідуальні особливості, посилюючи їх гідність і компенсуючи недоліки при здійсненні педагогічної діяльності і процесуально-результативний

компонент, який проявляється в професійно-педагогічній спрямованості особистості [10].

Процесу самовдосконалення вчителя присвячено дослідження Е. Скворцової. На її думку, професійне самовдосконалення педагога – це творча самодіяльність, заснована на внутрішніх спонуканнях і установках, що спрямована на розкриття індивідуальної своєрідності в професійній діяльності. Структура її складається з аналізу власної особистості та професійної діяльності, постановки мети і розробки програми діяльності, власне діяльності по досягненню поставлених завдань і саморегуляції цієї діяльності. Простір професійного самовдосконалення педагога задається трьома факторами: особистісними особливостями, вимогами професійно-педагогічної діяльності та вимогами ринку праці (що відображають соціальне замовлення на сучасному етапі соціально-економічного розвитку) [186, с. 24].

Не можна не відзначити пізнавальну цінність даних поглядів на сутність і структуру самореалізації (самоактуалізації, самовдосконалення) учителя, однак більш важливими для нас є дослідження, що підкреслюють важливість професійно-творчої самореалізації учителя не тільки для його особистості, але і для розвитку учнів.

Такий підхід до розгляду самореалізації учителя відображає ідеї сучасних гуманістичних теорій і систем виховання, що орієнтують педагогічний процес на співпрацю, співтворчість його суб'єктів – вчителів і учнів, а діяльність учителя – на сприянні творчої самореалізації учнів. Е. Бондаревська пише: «... основне поле діяльності вихователя – в створенні культурного середовища розвитку особистості дитини та надання їй допомоги в знаходженні свого місця в культурі (виборі цінностей, середовища життєдіяльності та способів культурної самореалізації в ній) ...» [32, с. 29].

У своєму дисертаційному дослідженні Р. Валеєва на основі аналізу робіт і діяльності педагогів-гуманістів першої половини ХХ століття визначає наступні фактори, що обумовлюють самореалізацію дитини:

самоповага, визнання своєї самоцінності; самопізнання; самовизначення, знаходження сенсу життя; доброзичливе ставлення, прийняття і довіра з боку оточуючих дітей і дорослих; успіхи і досягнення в різних видах діяльності; вибір особистісно-значущих видів діяльності; довірчі відносини і діалогічне спілкування з іншими людьми; задоволення потреб в любові і дружбі, усвідомлення своєї ролі і соціального статусу в дитячих суспільстві; сприятливі обставини навколишнього середовища дитини [35].

М. Ситнікова з позиції аксіологічного підходу визначає самореалізацію особистості вчителя як процес трансформації її загальної та педагогічної культури, спрямованої на розвиток системи культурних цінностей особистості учня. Професійно-педагогічна культура, компонентом якої є творча самореалізація учителя, включає цінності-цілі, цінності-відносини, цінності-знання, цінності-засоби і цінності-якості. Автор виділяє потенційну і актуальну форми самореалізації учителя. Потенційна форма включає в себе творчий професійний потенціал (як результат взаємодії професійно-нормативного і творчого потенціалів) і сутнісні сили особистості учителя (як система особистісних смислів, спрямованість і міра педагогічної активності, соціальний педагогічний досвід, здатність до рефлексії та внутрішній діалогізм учителя). Актуальна форма представлена механізмом розгортання творчого професійного потенціалу у змістово-смісловому аспекті (потреби, мотиви, інтереси, цілі як компоненти системи соціальної і особистісної детермінації процесу творчої самореалізації) і технологічному аспекті (через способи – педагогічну активність, творчість, і засоби – самонавчання, самовиховання і самоосвіта) [200].

Важливим для нашого дослідження є визнання в психолого-педагогічних і дидактичних роботах значущості елементів раніше поданої моделі самореалізації особистості – самосвідомості, самопізнання, самоосвіти, самовизначення, саморегуляції і творчості учителя в педагогічному процесі, як професійних якостей педагога і як необхідних компонентів соціальної взаємодії учителя і учнів.

Вивчення самосвідомості учителя відображено в роботах Е. Бобрової, І. Вачкова, Т. Клімової, А. Маркова, Л. Митіної, В. Сластьоніна та ін.

Як і Я-концепція особистості, Я-професійне учителя може розглядатися в різних аспектах: тимчасове (Я-учитель – в минулому, теперішньому, майбутньому), динамічному (Я-учитель - насправді, в ідеалі, у розвитку) та ін.

Джерелом активності учителя є усвідомлення суперечності між професійними вимогами і особистісними можливостями. Виникає дисбаланс, що спонукає вчителя до активного самопізнання і саморегуляції. Уявімо думку І. Вачкова, який детально висвітлив динамічний аспект самосвідомості учителя. Дослідник вважає, що психологічною передумовою розвитку професійної самосвідомості учителя і його кінцевого продукту – Я-концепції є конструктивне подолання педагогом труднощів, що перешкоджають тим чи іншим видам діяльності, поведінковим актам, способам самореалізації. На основі самоаналізу, що спирається на систему його мотиваційно-ціннісних орієнтацій, педагог формує когнітивний образ «Я» як професіонала, відчуває певні емоційні переживання в процесі самооцінювання, індуковані в деякому відношенні. Когнітивна та афективна підструктури професійної самосвідомості учителя детермінують поведінкову підструктуру. Разом з тим, педагог за допомогою зворотного зв'язку отримує інформацію ззовні, що містить оціночні судження колег-вчителів, адміністрації школи та учнів. В результаті вербальної і невербальної комунікації ця інформація або приймається в тій чи іншій мірі, або відкидається і ігнорується педагогом. У разі прийняття інформації про себе педагог враховує її при формуванні власної Я-концепції і в когнітивному, і в афективному аспектах [33].

На думку Л. Митіної, основним психологічним механізмом самосвідомості є задоволеність педагога собою і своєю професійною діяльністю. Під задоволеністю дослідник розуміє співвідношення між мотиваційно-ціннісної сферою особистості учителя і можливістю успіху діяльності з реалізації провідних мотивів. Підкреслюючи важливість цього

явища, дослідник пише, що педагог, який відчуває впевненість в своїй особистій і професійній компетентності, справляє позитивний вплив на самооцінку і відношення до дітей, стимулює у них прагнення до успіхів у навчальній діяльності і в кінцевому підсумку має розвиваючий вплив на їх особистість [140].

Дуже важливим для нас є думка дослідників, які вважають, що уявлення вчителя про себе (Я-концепція) включає знання не тільки про себе як про професіонала, але і як про особистість. Так, А. Маркова та Л. Митіна, пишуть, що професійна самосвідомість учителя є усвідомлення педагогом себе в кожному з трьох складових простору педагогічної праці: в системі своєї професійної діяльності, педагогічного спілкування і власної особистості [132 ; 140]. Це дозволяє зробити висновок, що особливість самосвідомості вчителя полягає в тому, що його Я-концепція (знання про себе як особистості і емоційно-ціннісне ставлення до себе) складається і на основі подання про свої професійні педагогічних якостях, яке формується опосередковано - за результатами педагогічної діяльності, а також завдяки здатності поглянути на себе "з позиції" інших суб'єктів педагогічної взаємодії - Я-дзеркальному: Я - в очах учнів, колег, адміністрації, батьків та ін. При цьому критерії оцінки формуються на основі його професійних ціннісних орієнтацій і установок, провідних мотивів і педагогічних принципів, які він реалізує. Спрямованість вчителя на реалізацію в педагогічному процесі гуманістичних принципів робить особливо значимими такі форми самосвідомості, в яких відображений взаємозв'язок особистісного, творчого розвитку школярів і професійної діяльності учителя.

Багатоаспектність професійних функцій, нестандартність ситуацій, а також динаміка особистісного взаємодії педагогічної дійсності вимагає активності, гнучкості, рухливості самосвідомості, вміння адекватно оцінити себе в конкретній ситуації, що неможливо без розвинених навичок самопізнання (рефлексії) і самооцінки. Самопізнання (рефлексія) і самооцінка як процеси аналізу і оцінки вчителем себе, в результаті якого

складається його самосвідомість (Я-концепція, Я-образ), вивчається авторами як прояв майстерності учителя в різних професійних областях: в комунікативній, соціально-перцептивній діяльності (Е. Алешіна, Н. Кузьміна, С. Кондратьєва, А. Леонтьєв та ін.); конструктивній, прогностичній педагогічній діяльності (Д.Вількеєв, В.Сластьонін та ін.); професійно-педагогічній діяльності, відображеної в стильовій характеристиці (К. Мітрофанов, С. Шеїн та ін.). Об'єктом цілеспрямованого самопізнання для учителя може стати як окремий аспект Я-концепції або педагогічна функція, так і цілісне уявлення про себе. І. Вачков пише, що в педагогічній праці рефлексія виступає двояко, – як один з механізмів професійної самосвідомості учителя, і як професійно значуща якість особистості. У формі продукту педагогічна рефлексія є афективно-когнітивним утворенням, що включає емпатію [37].

Будучи процесуальним проявом професійної самосвідомості, рефлексія педагога відображає взаємозумовленість особистісного і професійного, зазначену в самосвідомості учителя. Вона виражається в тому, що самопізнання учителем себе як особистості включає самооцінку себе в процесі педагогічної взаємодії з учнями, але одночасно є умовою ефективного виконання професійних функцій.

Самовизначення учителя розглядається нами не тільки в традиційному аспекті професійного вибору, а й як особистісний процес «рішення» учителем професійних педагогічних «завдань» на його особистісний та професійний відповідність, що є механізмом професійно-особистісного розвитку, що визначає рівень активності особистості в процесі професійної самореалізації. Починаючись з усвідомленого вибору професії, самовизначення здійснюється протягом усього трудового життя – і в ході професійного навчання, і професійної діяльності. Міра активності в самовизначенні залежить не тільки від того, наскільки глибоким і багатоаспектним є усвідомлення конфліктної взаємодії соціального і

особистісного, що проявляється в активності самосвідомості, але і від володіння навичками професійної саморегуляції.

Саморегуляція учителя здійснюється, на наш погляд, через формування індивідуального стилю педагогічної діяльності. В огляді концепцій педагогічних стилів діяльності, викладеному в дисертаційному дослідженні Р. Сатарової, виділяються: гуманітарний, ліберальний, демократичний, авторитарний стилі (за характером взаємин з учнями в концепціях В. Бездухова, Р. Бернса); імпульсивно-емоційно-комунікативний, рефлексивно-організаторський, моторно-організаторсько-комунікативний, рефлексивно-конструктивний, рефлексивно-комунікативний; «учитель-інформатор», «учитель-технолог», «учитель-артист», «учитель-натхненник»; «педагог-прем'єр», «педагог-диригент», «педагог-дзеркало», «педагог-режисер» (за рівнями педагогічної майстерності, варіантів співтворчості учителя і учня в концепції Н. Нікандрова) [177].

Більшість дослідників дотримуються думки, що сформованість індивідуального стилю педагогічної діяльності та творчості виражається в комплексі найбільш раціональних прийомів професійної діяльності, відповідних з одного боку психофізіологічних, особистісних особливостей педагога (що є показником професійної адаптації вчителя), а з іншого боку, професійним вимогам (що свідчить про педагогічний професіоналізм).

Однак при розгляді індивідуального стилю професійної діяльності учителя в контексті його творчої самореалізації, сформованість його є показником тимчасової «адаптації», відповідності вимогам конкретного періоду професійного шляху, що свідчить про акт професійного самовизначення учителя. Дане твердження засноване на обліку циклічного характеру процесу творчої самореалізації особистості, яка полягає в тому, що після задоволення потреби у творчій самореалізації її формування і задоволення відбувається на якісно вищому рівні.

На думку багатьох дослідників педагогічної діяльності, творчість є функцією професійно-педагогічного мислення і можливо лише при високому

рівні педагогічного професіоналізму. Конструктивно-творча функція педагогічного мислення вимагає від педагога вмінь творчо конструювати процес навчання і виховання, розробляти оригінальні методичні варіанти уроків, нові види діяльності учня, здійснювати творчий вибір методів і форм навчання, пише Д. Вількєєв [38].

Авторами виділяються такі форми педагогічної творчості, як: рішення навчально-виховних завдань в педагогічному процесі; педагогічна імпровізація; науково-педагогічна творчість. Педагогічна творчість як процес вирішення вчителем різноманітних педагогічних завдань в навчальному процесі включає в себе етапи, що відображають загальну логіку творчого процесу, розкрити психологічної наукою: аналіз практичної ситуації і формулювання самої педагогічної завдання, планування способів і засобів вирішення поставленого завдання, практичну реалізацію розроблених планів, контроль і оцінку напівчинних результатів з точки зору ефективності навчально-виховних цілей.

На думку М. Ситнікової, рішення творчих завдань учителем здійснюється на трьох рівнях: предметно-операційному, рефлексивно-інтелектуальному і рефлексивно-особистісному. Це твердження дозволило дослідниці розкрити динаміку творчої самореалізації особистості учителя як рух всередині одного з рівнів, так і перемикання з одного рівня на інший. Рух особистості учителя всередині одного з рівнів в процесі розумової діяльності супроводжується конструктивною, інтенсивною і екстенсивною рефлексіями, тобто дозволяє учителю самостійно будувати, коригувати та контролювати свої дії. Перемикання ж з одного рівня на інший змінює інтелектуальну рефлексію особистості [200].

Педагогічна імпровізація, на думку ряду авторів, є «засобом уточнення творчого процесу педагога», коригуючим моментом в його взаємодії з творчим процесом учнів. Авторами виділяються різні варіанти педагогічної імпровізації, в тому числі, що викликаються коригувальними факторами педагогічної творчості (при зустрічі учителя з іншою, ніж передбачалося,

педагогічною ситуацією); пов'язані з виникненням у педагога несподіваних асоціацій, аналогій, порівнянь, образів в процесі творчого викладу матеріалу. В. Загвязинський визначає імпровізацію як здатність педагога швидко і правильно оцінювати ситуацію, приймати рішення відразу, без розгорнутого логічного міркування, на основі накопичених знань, досвіду і інтуїції [80].

В. Харькін вважає творчу домінанту однієї зі складових частин педагогічної імпровізації і включає в неї такі компоненти, як увага, увага і натхнення [216]. Особливостями творчості учителя в педагогічному процесі є жорстке лімітування, «спресованість» в часі і публічний характер здійснення; використання тільки перевірених, що гарантують позитивні результати, педагогічних засобів; спільний з учнями характер досягнення педагогічних цілей (співтворчість).

Здатність учителя здійснювати педагогічну творчість характеризує його як професіонала високого рівня, а усвідомлення учителем особистісної значущості результатів його праці в соціальному розвитку супроводжує професійну діяльність почуттям глибокого задоволення.

Виявлена в ході теоретичного аналізу залежність творчої самореалізації учителя від творчої самореалізації учнів, що виявляється у функціонуванні всіх елементів творчої самореалізації вчителя, підтверджує думку про те, що творча самореалізація учителя є не тільки особистісно, а й професійно значущою. Слід зазначити, що особливістю педагогічного процесу є те, що процеси творчої самореалізації учнів і учителя реалізується паралельно в різних змістовних областях. Якщо учні здійснюють творчу самореалізацію, досягаючи цінності тієї галузі культури, яка визначається рамками навчального предмета («предметні» цінності), то в основі творчої самореалізації в педагогічній діяльності лежить взаємодія з цінностями педагогічної культури («педагогічні» цінності), а «предметні» цінності виступають «засобом». Специфіка самореалізації учителя образотворчого мистецтва, на наш погляд, полягає в тому, що творча самореалізація у педагогічній діяльності здійснюється на основі творчої самореалізації в

художній проєкції, а «предметні» (художні) цінності виступають не тільки як «засіб», а й нарівні з «педагогічними» цінностями – змістом особистісної культури.

З метою характеристики творчої самореалізації учителя образотворчого мистецтва як художника представимо думки дослідників про самореалізацію особистості в образотворчому мистецтві і її особливості. Згідно з положеннями про функції мистецтва у працях естетиків Ю. Борева, Е. Громова, А. Зіся, М. Кагана, Л. Столовича, В. Холопової та ін., образотворче мистецтво несе всі соціальні функції, які встановлені естетичною наукою по відношенню до всього мистецтва як соціального інституту: комунікативну, відображення дійсності, етичну, гедоністичну, естетичну, компенсаційну, прагматичну, канонічну, евристичну і пізнавально-просвітницьку.

Відображаючи світ в інтегрованій формі, позбавленої понятійної конкретності, оперуючи великими образами, образотворче мистецтво досягає філософської широти узагальнень, однак концептуальний його зміст – це позитивне ставлення до людини в найбільш важливих точках його взаємодії зі світом і з самим собою, зазначає В. Холопова [218]. Особливість втілених в будь-якому виді мистецтва цінностей в тому, що вони є за своєю природою «особистісними цінностями», «золотим запасом» людських смислів, а їх осягнення неможливо без особистісно-індивідуального процесу творчої самореалізації особистості. При цьому естетична, художня свідомість самореалізації особистості заснована на емоційних процесах.

Пропускаючи все через сферу естетичного сприйняття, мистецтво, пише Е. Іваненко, кожен раз як би заново відкриває людині те, що становить його вищу стрижневу потребу – самореалізації – абсолютному виявленні і розкритті творчих сил, обдарувань, здатності, в цілісності і всебічності розвитку. Стверджуючи систему соціально значущих потреб і цінностей, мистецтво вимірює їх людський зміст за шкалою особистісного розвитку, пише автор [87].

Е. Аронова, досліджуючи ціннісно-смысловий аспект самореалізації, зазначає, що пізнання мистецтва як аксіологічного феномену, який володіє здатністю втілювати і передавати вищі людські цінності і смисли, відрізняється наступними особливостями: особливим з'єднанням предметного і духовного; емоційним, чуттєвим способом передачі ціннісно-смысловий інформації; комунікативним способом його пізнання; художньо-образним способом передачі ціннісно-смысловий інформації; творчим, спрямованим на самореалізацію, характером художньої діяльності [16].

Л. Закс називає «органом» здійснення самореалізації в сфері мистецтва індивідуальну художню свідомість, яка виступає як гостро пережита потреба в самореалізації суб'єкта, як вільна активність його художньо-духовної сутності [81]. Як бачимо, в основі взаємодії особистості і художньої культури лежать універсальні соціокультурні механізми та цінності, що відображають зміст ціннісно-смысового блоку моделі творчої самореалізації (див. Параграф 1.1.).

Е. Аронова представляє етапи здійснення самореалізації в мистецтві в наступній послідовності: ціннісно-смыслова інтеріоризація – сприйняття і внутрішнє визначення зовнішніх ціннісних побудов; ціннісно-смыслова ідентифікація – самоототожнення, співвіднесення зовнішніх ціннісних побудов щодо наявного ціннісного ряду; ціннісно-смыслова рефлексія – самопізнання, визнання і присвоєння ціннісних установок у внутрішній досвід; ціннісно-смыслова екстеріоризація – предметно-діяльнісна самореалізація в контексті особистих ціннісних установок [16]. Будь-який вид художньої діяльності заснований на творчому процесі самовираження художника, який на відміну від діячів інших галузей (наприклад, технічних наук), здійснює творчість упереджено, використовуючи художні ідеї, художні оцінки, а головне – художні емоції.

О.Ощепкова пише, що творчість – родова ознака будь-якої художньої діяльності, а мистецтво поза творчістю немислимо. Досліджуючи художньо-творчі здібності, вона прийшла до висновку, що це специфічні людські

здібності, які визначають успішність занять художньою творчістю. Вони проявляються, розвиваються і формуються в різних видах мистецтва і за ознакою охоплення всіх художньої діяльності носять загальний або генералізований характер [153].

Основу творчої самореалізації в образотворчому мистецтві становить художня діяльність особистості – різновид мистецької творчості, а джерелами активності, що формують особистісну художню культуру і потребу у творчій самореалізації, є цінності художньої культури.

Образотворче мистецтво як вид культури володіє глибоким потенціалом в плані ціннісного, творчого розвитку особистості та її самореалізації. Художня діяльність в єдності її мистецької та естетичної сторін в будь-яких своїх формах (виконання, сприйняття, твір) є творчою, тому що лежить в основі її художнє сприйняття та є інтелектуально-емоційною переробкою побаченого відповідно до особистісного досвіду, ціннісних орієнтацій. Творчий характер закладений в самій природі рисунку, у всіх його формах написані твори це взаємодія двох чинників (об'єктивного і суб'єктивного) в процесі виконання діяльності. Гуманістична роль образотворчого мистецтва полягає в тому, вказує А.Тихомиров, що вона є невичерпним джерелом знань і про світ в цілому, і про людину в ньому, і про їхні взаємини. Образотворчому мистецтву притаманна функція самореалізації, поряд з виховною, естетичною [205].

«Як сфера духовного виробництва, спрямована на освоєння та примноження духовного багатства суспільства, художня діяльність виявляється перетворенням особистості, призводить до особистісного художнього розвитку, до перебудови особистісної культури в цілому ...», – зазначає Р. Тельчарова [202].

На нашу думку, художнє мислення як процес пізнання власної душі ініціюється зовнішнім для особистості фактором - художнім твором. Зовнішня причина внутрішніх психологічних переживань виявляється каналом зв'язку між внутрішнім світом особистості і духовним досвідом

людства. Під час написання твору як би «занурюється» в особистість, і всі психологічні події розгортаються саме там, у внутрішньому світі людини. Р.Тельчарова вказує, що суб'єкт художньої діяльності, володіє свідомістю, що становить передумову художньо-естетичних відносин, розвиненою мотивацією, сенсорної культурою і уявою, тезаурусом, що оживляє всю систему художньої діяльності, формує продукт художньої роботи і самого себе [181, 18].

Е. Басін бачить процес побудови особистісної художньої суб'єктивності, свого «творчого Я», становлення «Я-дійсності» та творення художнього образу. Автор виділяє два етапи художньої самореалізації: формування «художнього Я», що включає утримання особового художнього досвіду і формування «художнього Я", в якому представлено все те, що вперше створюється в процесі творчого акту [22]. Образотворче мистецтво безпосередньо-емоційного впливу набуває в свідомості та сприймає особистісну спрямованість в об'єктивно-соціальному змісті твору. На наш погляд, професійна самореалізація майбутнього учителя образотворчого мистецтва, яка є показником його відповідності професійним вимогам, робить необхідним комплекс знань, умінь і навичок, особистісних якостей і властивостей, потрібних для виконання основних видів професійної діяльності: художньої, педагогічної та дослідницької. Такими знаннями, вміннями і навичками є: художньо-зорові, художньо-аналітичні, художньо-виконавські, конструктивні, гностичні, організаційні та комунікативні вміння, навички; педагогічне мислення; дослідні (інноваційні) та художньо-творчі (проєктні) знання (рис. 1.2).

При розгляді творчої самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі навчання у ЗВО необхідно враховувати, з одного боку, педагогічні умови його творчої самореалізації у вузі, а з іншого боку, незавершеність професійного та особистісного розвитку студента, тому що в процесі навчання у виші триває формування комплексу

необхідних для майбутньої професійної діяльності знань, умінь, особистісних і професійних якостей.

### Висновки до першого розділу

Підводячи підсумки аналізу теоретичних аспектів проблеми творчої самореалізації майбутнього учителя образотворчого мистецтва, представленого у першому розділі, можна зробити наступні висновки:

– основними філософськими і психологічними напрямками, в яких ідея самореалізації знайшла свій розвиток, стали гуманістичний, екзистенціальний, психоаналітичний, етико-релігійний і діалектико-матеріалістичний напрямки;

– висвітлення проблеми творчої самореалізації особистості доцільно здійснювати з позиції діалектико-матеріалістичного підходу, де самореалізація особистості визначається як свідомий, цілеспрямований процес розкриття своєї творчої суті в соціальній діяльності;

– творча самореалізація особистості є процесом внутрішньо-особистісної (психологічної) і зовнішньої (соціокультурно-особистісної) інтеграції;

– соціокультурна обумовленість особистісного існування, характерна для діалектико-матеріалістичного підходу, що визначає діалектичні механізми детермінізму, екстеріоризації і інтеріоризації, опредмечування і розпредмечування, що лежать в основі творчої самореалізації особистості;

– областями соціальної дійсності, в яких можлива самореалізація особистості є основними сферами життєдіяльності людини: виробнича (професійна), побутова (сімейна), розважальна;

– інваріантною частиною творчої самореалізації особистості є особистісно-технологічний блок, а варіативною частиною – предметний зміст творчої самореалізації, залежне від сфери самореалізації та виду конкретної діяльності;

– творча самореалізація особистості характеризується результативністю творчої діяльності, глибокою особистісною задоволеністю, усвідомленням особистісної та соціальної значущості творчої самореалізації і її результатів.

– творча самореалізація майбутнього учителя образотворчого мистецтва визначається простором майбутньої професійної діяльності і являє собою свідомий, цілеспрямований процес розкриття майбутнім учителем образотворчого мистецтва своєї творчої сутності в навчально-професійній діяльності, який характеризується задоволеністю результатами праці, усвідомленням особистісної значущості навчально-професійних досягнень.

Основні наукові результати опубліковані у працях [120, 123].

## РОЗДІЛ 2.

### МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

#### 2.1. Структурні компоненти формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва

У професійній підготовці залишаються актуальними пошуки нових форм, методів і засобів виховання майбутнього вчителя.

В даний час в теорії професійної педагогіки набуває поширення поняття «професійне виховання» (Є. Белозерцев, Н. Боритко, Н. Гейжан, А. Репринцев, В. Цвик та ін.). У 60-х роках ХХ століття це поняття відображало процес формування позитивного ставлення до професії, що сприяє підвищенню продуктивності праці, і розвитку якостей особистості відповідно до соціального замовлення на кадри (С. Батишев, А. Дворовенко, М. Дьяченко, М. Махмутов, Н. Таланчук). У цьому контексті В. Цвик вважає, що той аспект професіоналізації, який пов'язаний з цілеспрямованою діяльністю держави в цілому або певних соціальних інститутів з професійного розвитку і професійної підготовки особистості, слід називати професійним вихованням [215].

У сучасних наукових дослідженнях термін «професійне виховання» розглядається з різних позицій. В одних випадках – це інтеграція фундаментальних знань, мотиваційно-моральної сфери, адекватних способів поведінки та професійної діяльності (Б. Вульф, В. Гревцева, В. Мезинов, С. Салов та ін.), в інших, – процес цілеспрямованого впливу на свідомість і поведінку студентів з метою формування у них певних якостей фахівця (В. Кутузова), по-третє – виховання рефлексії як співвіднесення можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія (Б. Вульф, Т. Давиденко, Ю. Кулюткин, О. Леонова); по-четверте – свідоме

самовдосконалення своєї особистості як професіонала, включаючи адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і безперервний розвиток соціально-моральних та інших якостей особистості (Є. Белозерцев, І. Ісаєв, А. Міщенко, В. Сластьонін, А. Ходусов, Е. Шиянов).

В аспекті особистісного підходу Н. Боритко «професійне виховання» визначає як діяльність з управління процесом професійно-особистісного становлення людини, яка включає: освоєння норм суспільства і професії (соціально-нормативний аспект), творчий саморозвиток (індивідуально-смысловий аспект), професійно-особистісне самоствердження (ціннісно-діяльнісний аспект) [28]. Ситуація професійного виховання має діалогічний характер, коли зовнішня взаємодія виступає умовою і передумовою становлення внутрішнього світу кожного з його суб'єктів. Механізм виховання зводиться до ціннісно-смысловій трансформації суб'єктів виховного процесу (педагога і студента) в єдиному смысловому просторі взаємодії [39]. У цьому ж ключі Е. Сафронова пише, що виховна діяльність – створення викладачем-вихователем умов для пошуку і набуття студентом смислів відповідального, активно-творчого ставлення до освіти і перенесення цього досвіду в область проектування власного життя [179].

Аналіз сучасних концепцій виховання студентства (Є. Бондаревська, Л. Байбородова, М. Рожков та ін.) показує, що з плином часу відбулася зміна у формулюванні самої мети виховання. Якщо раніше поняття «виховання» трактувалося як «повна реалізація себе в суспільстві», «формування життєздатної індивідуальності, гуманістично-орієнтованої по відношенню до суспільства і до себе самої», «сприяння розвитку і саморозкриття у особистості характеру високого ступеню соціальної зрілості» та ін., то нині воно трансформується в «цілеспрямований процес створення умов для розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості» [32]. Так педагогічний акцент переноситься на створення за допомогою певних психолого-педагогічних засобів комплексу умов для розвитку і саморозвитку

особистості майбутнього фахівця. Вченими визнається, що тільки сукупність умов виховання, як елементів єдиної виховної системи (створення здоров'язбережувального освітнього простору, вплив особистості вихователя і його діяльності, ефективна організація соціальної ситуації розвитку, особистісне і соціально-рольове спілкування, здійснення діяльній співпраці в колективі, активна, творча діяльність вихованців, співвіднесення з особливостями їх соціально-вікового періоду розвитку), може дати позитивний виховний ефект.

На основі сформульованих цілей з'являється можливість визначити завдання професійного виховання майбутнього педагога-музиканта: всебічний і гармонійний розвиток особистості студента, формування у нього громадянської позиції, розкриття творчих здібностей особистості, забезпечення комплексу соціокультурних, морально-естетичних, психолого-педагогічних умов, при яких особистість майбутнього вчителя може і повинна стійко розвиватися і реалізовуватися.

Сучасні науковці (Е. Бондаревська, Н. Боритко, Н. Щуркова та ін.) обумовлюють наступні закономірності і принципи виховання:

- виховання здійснюється тільки в контексті культури і при активності самого суб'єкта виховання;
- зміст виховання варіативно і визначається на кожен момент актуальними потребами вихованця;
- зміст виховання орієнтується на пізнання і розуміння внутрішнього світу особистості, внутрішніх джерел її життєдіяльності як внутрішніх механізмів розвитку духовності та моральності;
- розвиток особистості здійснюється через діяльність і з урахуванням закономірностей природного розвитку і здоров'я вихованців;
- прояв любові і педагогічної підтримки - найважливіші чинники захищеності і сприятливого розвитку особистості.

У сучасній теорії і практиці отримують розвиток гуманістичні виховні системи (Є. Бондаревська, В. Караковський, Л. Новікова та ін.). Система

виховання стає середовищем життєдіяльності та творчого розвитку особистості (вихованця). Особистісно-орієнтований підхід передбачає, що у виховній системі педагогічне управління не поширюється безпосередньо на особистість: його предметом стає створення умов, середовища вихованця, відбір особистісно-розвиваючого змісту, розробка технологій, здійснення моніторингу вихованості [32]. Це положення є основоположним для розробки і впровадження моделі виховного середовища в педагогічному вузі.

Більшість дослідників визначають цілі професійного виховання майбутнього вчителя (в тому числі і музиканта) як сприяння розвитку і саморозкриття в особистості високого ступеня соціальної зрілості і створення умов для реалізації творчих здібностей людини, всебічного і гармонійного розвитку особистості, формування її громадянської позиції, створення виховного середовища, забезпечення взаємозв'язку виховного процесу з навчальною та науковою роботою, формування позитивного клімату і культури побуту, способу життя, комплексного впливу на особистість майбутнього фахівця тощо (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, Л. Арчажникова, Є. Белозерцев, Б. Вульфів, Л. Горюнова, А. Пашков, А. Петелін, А. Репринцев, Б. Целковніков та ін.).

Моделюючи процес професійного виховання вчителя в системі безперервної освіти, Н. Боритко виділяє три основні ступені [28].

Перший ступінь – вибір професії, коли відбувається орієнтація людини у світі професій, визначення педагогічної діяльності у якості професійної (етап допрофесійної освіти). Засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі вчителя з певною предметною областю науки, культури можна назвати етапом початкової професійної підготовки.

Загальним підсумком даного етапу вчений визначає осмислення студентом призначення педагогічної діяльності як «становлення особистісного в людині». У зв'язку з цим основне завдання педагогічної освіти на 1-2-х курсах бачиться в створенні умов для самостійного пошуку

сміслів професійно-педагогічної діяльності, а не «натаскування» за спеціальними і загально-професійними дисциплінами. У цьому сенсі ефективним методом навчання на семінарсько-практичних заняттях є аналіз педагогічних ситуацій, роздуми про вибір професії, вибір професійних і життєвих перспектив; для продовження аналізу застосовуються методики імітаційного моделювання. Призначення лекційного курсу при такому підході в тому, щоб спонукати до рефлексії і до власних роздумів, викликати у майбутнього педагога особистісний інтерес до професійно-педагогічної діяльності.

Наступні роки навчання припускають включення студентів у науково-дослідну роботу, яка ґрунтується на «базисі» лекцій, лабораторно-практичних заняттях, а також – в педагогічній практиці, логіка завдань якої відображена в наступних цільових установках: опанування системою методів розуміння дитини, розуміння педагогічного процесу і досвіду вчителя; відпрацювання системного підходу в проектуванні і реалізації поза навчальної виховної роботи або літньої практики; моделювання і представлення своєї авторської педагогічної системи.

Другий ступінь – самовизначення в професії, оволодіння сутністними механізмами педагогічної діяльності, готовність до пошуку свого педагогічного стилю, усвідомлення виховання як утворювальної взаємодії. Освоєння педагогічних технологій, зазначає Н. Боритко, є головним на цьому ступені для професійного саморозвитку молодого педагога, становлення і зміцнення його професійної позиції. Підсумок даному ступеню – концептуальна позиція педагога і визначення системи принципів індивідуальної професійно-педагогічної діяльності.

Третій ступінь – професійний саморозвиток, коли авторська концепція педагога реалізується в системі практичної педагогічної діяльності, тобто в авторському досвіді, освітніх програмах, проектах, які координують систему педагогічних чинників. Для даного етапу важливі курси підвищення кваліфікації вчителів (за будь-якої їх тривалості), де замість традиційної

спрямованості на подолання труднощів, прогалин і «слабких місць» у професійній підготовці, необхідно використовувати активні форми занять. Вони допомагають звернутися до осмислення свого досвіду і виділенню в ньому наявних проблем. Завдання на аналіз і оцінку педагогічних ситуацій, розробок, планів роботи у співставленні з дозованими блоками теоретичного матеріалу для виконання цих завдань спрямовані на підвищення теоретичного рівня професійного мислення тощо.

Ми вважаємо, що в процесі навчання у ЗВО в достатній мірі можна вирішувати не тільки завдання першого ряду, але і наступних ступенів професійного становлення. Тим самим як би «згортаються» в часі названі періоди. Для цього в педагогічному вузі необхідно проектувати і реалізовувати такі педагогічні умови, в яких майбутній педагог отримав би можливість для самореалізації. Ми переконані, що стосовно підготовки педагога образотворчого мистецтва, професія якого передбачає вміння писати картини та здійснювати художній аналіз творів та ін., мати набір інших спеціальних компетенцій цей підхід має першорядне значення.

Аналіз досліджень з проблеми дає підставу під «професійним вихованням студента з образотворчого мистецтва» розуміти сукупність педагогічних умов, які активізують в єднанні процеси цілеспрямованого, усвідомленого і творчого оволодіння студентами навичками, способами, стратегіями професійної діяльності і розвитку особистісних якостей, як основи для вирішення актуальних художньо-педагогічних задач. При цьому професія «вчитель образотворчого мистецтва» розглядається нами як соціокультурне явище, а оволодіння професією – як засіб саморозвитку і самореалізації особистості.

Педагогічний інтерес до проблеми творчої самореалізації фахівців сьогодні відроджується із завданням збереження людської духовності, чуттєвості, індивідуальності. Т. Макєєва вважає, що «необхідна» екологія творчості «як суб'єктивного, спонтанного початку людини ... Творчий профіль особистості проявляється в креативності, винахідливості,

оригінальності, нестереотипності, інтелектуальній ініціативі, творчій уяві, продуктивному мисленні, асоціативності, сприйнятті, інтуїції, емпатії, культурі почуттів і натхнення; в інтегративно-особистісній особливості, психолого-педагогічному таланті, обдарованості, самостійності, самокритичності, кмітливості, комунікативних здібностях, імпровізаційності, творчих здібностях, динамізмі особистості» [131].

У педагогіці творчості важливу роль відіграє і методологічний принцип діалектичної єдності діяльнісного і особистісного підходів, який спирається на відому психологічну закономірність єдності свідомості і діяльності (С. Рубінштейн). Розглянемо далі феномен творчості в цих двох площинах.

Творчість – діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей [154]. Творчість – це вихід за межі заданого, відомого, ніж очікувалося. І. Лернер, М. Ярошевський, Н. Чинкіна розглядають творчість як творчу діяльність, яка передбачає неповторність за характером здійснення і результату, оригінальність, суспільно-історичну значущість.

Психологи гуманістичного напрямку (Г. Олпорт і А. Маслоу) вважали, що початкове джерело творчості – мотивація особистісного зростання, що не підкоряється гомеостатичного принципу задоволення. Це ще й потреба в самоактуалізації, в повній і вільній реалізації своїх здібностей і життєвих можливостей. Під «творчою особистістю» А. Маслоу розуміє особливий різновид людини, який, прагнучи до реалізації власної значущості, тим самим реалізує себе [134].

Творчість стає іманентною характеристикою буття сучасної людини. Л. Виготський підкреслював, що «саме творча діяльність людини робить її істотою, що рухається до майбутнього, створює і змінює своє справжнє» [42, с. 93].

Дослідники відзначають, що за своєю сутністю творчість є культурно-історичне явище, яке одночасно має яскраво виражений психологічний аспект: особистісний та процесуальний. У першому випадку творчість

передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю і навіть неповторністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, несвідомих компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх творчих можливостей. У другому випадку – процесуальному – творчість визначається як «осяяння», натхнення, інсайт і їм подібне, які змінюють попередню роботу думки. Зокрема, англійський учений Г. Уоллес виділяє чотири стадії процесу творчості: підготовку, дозрівання, осяяння і перевірку, де центральним творчим моментом є осяяння як інтуїтивне схоплення бажаного результату. Експериментальні дослідження доводять, що інтуїтивне рішення виникає в предметній діяльності, що доступне об'єктивному аналізу. Наприклад, І. Дуранов пише, що «творче критичне мислення здається, при першому розгляді, абсолютно несумісними поняттями ... перше ґрунтується на нераціональних, неусвідомлених ідеях, без суворої спрямованості, часом неприйнятних у викладанні, друге є повною його протилежністю. Загалом у звичному значенні «творчість» означає пошук або створення нового, незвіданого, навіть рішення невідомої проблеми або завдання. Загалом, те ж саме відбувається і з «критичністю» (в широкому і правильному її розумінні) [69]. Тому автор наполягає на перспективності застосування теорії критичного мислення, так як вона може сприяти вивченню сутності творчого мислення і індивідуального стилю діяльності.

Творчість починається з загостреного уваги до явищ світу і припускає «рідкісні враження», уміння їх втримати в пам'яті і осмислити. Важливим психологічним фактором творчості є пам'ять: у митців вона не дзеркальна, виборча і носить творчий характер. Творчий процес немислимий без уяви, яке дозволяє комбінаційно-творчо відтворювати ланцюг уявлень і вражень, що збережені в пам'яті. У творчості беруть участь свідомість і підсвідомість, розум і інтуїція, причому підсвідомі процеси грають тут особливу роль.

Особливо плідний творчий процес, коли людина знаходиться в стані натхнення. Натхнення – це специфічне творчо-психологічний стан ясності думки, інтенсивності її роботи, багатства і швидкості асоціацій, глибокого проникнення в суть життєвих проблем, могутнього «викиду» накопиченого в підсвідомості життєвого і художнього досвіду і безпосереднього включення його у творчість.

Двоїстість творця передбачає феномен «природного роздвоєння особистості» – на реальне «Я» і «творче» (уявне) «Я». Ще К. Станіславський помітив, що навіть в самому сильному пориві натхнення актор не втрачає почуття реального «Я» і не падає в оркестрову яму. Тим не менш, активність творчого «Я» пояснює наявність у творчої особистості рис і особливостей, що відрізняє її від звичайної людини в словесному, символічно-поняттєвому, сценічно втіленій формі [196].

Творчість є атрибутом людської діяльності і частиною культури. Суб'єкт творчості може реалізувати своє завдання, лише взаємодіючи з духовним досвідом людства, з історичним досвідом цивілізації. Творчість як необхідна умова включає в себе вживання його суб'єкта в культуру, актуалізацію деяких результатів минулої діяльності людей і створення нового «продукту».

Розуміння людини як суб'єкта діяльності, в тому числі, творчої, традиційно для вітчизняної науки, хоча протягом багатьох десятиліть пріоритет віддавався вивченню індивідуальних якостей і пізнавальних психічних процесів людини. Проблема суб'єкта розглядалася як важлива методологічна проблема в працях Б. Ананьєва, К. Абульханової-Славської, А. Брушлинського та ін. Автори відзначали, що ранній розвиток творчих здібностей, здавалося б, свідчить про їх уродженість і пріоритетність біологічних факторів. Однак це розвиток можливий лише при певному рівні соціалізації людини, без якої не формується готовність до самореалізації. Іншими словами, розквіт дитячої обдарованості можливий тільки в людському суспільстві і неможливий за його межами.

К. Абульханова-Славська бачить прояв суб'єкта творчості у «здатності виробляти такі рішення, за допомогою яких долалися б, здавалося, нерозв'язні життєві проблеми» [2]. В. Калашнікова визначає творчість як діяльність, спрямовану на перетворення не тільки предметного середовища, а й на сферу людських відносин, в процесі розвитку яких суб'єкт творить самого себе і певним чином впливає на оточуючих [93].

За словами В. Андрєєва, існує близько 60 якостей творчої особистості. Вчений пропонує згрупувати їх в наступні блоки: мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості; інтелектуально-логічні здібності; світоглядні властивості особистості, які визначають стратегію творчої діяльності і забезпечують критерії її оцінки; моральні та етичні якості, що сприяють успішності творчої діяльності; здатності до самоврядування в навчально-творчій діяльності; комунікативно-творчі здібності; естетичні здібності; індивідуальні особливості особистості [8].

Ураховуючи думку дослідників, особливості професійно-творчої діяльності та якості творчої особливості ми обрали *мотиваційно-орієнтувальний, когнітивно-діяльнісний та суб'єктний* у якості структурних компонентів формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

*Мотиваційно-орієнтувальний компонент.* У працях відомих вчених (В. Андрєєва, І. Верткін, Е. Громова, А. Новикова та ін..) визначаються риси, особливості, якості творчої особистості, аналіз яких дозволяє виявити її найбільш загальні компоненти, а саме: вміння використовувати уяву, оригінальність, почуття гармонії, евристичність. Більшість авторів все ж переконані в тому, що наявність будь-якої мотивації і особистісної захопленості є головною ознакою творчої особистості. До цього часто приплюсовують такі особливості, як незалежність і переконаність. Незалежність, орієнтація на особистісні цінності, а не на зовнішні оцінки, мабуть, також можуть вважатися головною якістю креативу. Під креативністю (від англ. *creativity*) розуміється рівень творчої обдарованості,

здатності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості. Креативна здатність носить вроджений характер, виступає як ядро творчої особистості, але остання – це все таки продукт соціального, культурного розвитку, впливу соціального середовища і творчого клімату. Ось чому творча особистість характеризується не просто високим рівнем креативної здатності, але особливою життєвою позицією людини, його ставленням до світу, до сенсу здійснюваної діяльності. У зв'язку з цим творчим людям властиво такі особистісні риси:

- незалежність (оцінок і суджень), коли особистісні стандарти важливіше стандартів групи;
- відкритість розуму, або готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйнятливості до нового і незвичайного;
- висока толерантність (конструктивна активність);
- розвинене естетичне почуття і прагнення до краси.

Здатність самостійно мислити є необхідною умовою такої діяльності. Можна сказати, що творча діяльність – це самодіяльність, що охоплює зміну дійсності і самореалізацію особистості в процесі створення матеріальних і духовних цінностей, що сприяє розширенню меж людських можливостей і розвитку культури в цілому. Роль цієї здатності високо оцінюється як вченими, так і художниками, музикантами, літераторами та іншими представниками творчих професій. Творчі – це такі професії, як актор, музикант художник, винахідник і ін., де недостатньо бути «хорошим фахівцем», а потрібно бути творчою особистістю. Іншими словами, необхідно бути творцем, а не ремісником, навіть дуже кваліфікованим. «Професійно-творча діяльність – це свого роду мистецтво. Але давно помічено, що там, де мистецтву не допомагає наука, там і мистецтва немає, а є лише ремесло. Учитель-ремісник, тобто фахівець, який володіє набором стандартних прийомів – не найгірший вчитель. Безперечно, що ремесло, майстерність, володіння конкретними прийомами абсолютно необхідно. Але вони повинні поєднуватися з логікою і технологією педагогічної творчості, і

тоді народжується мистецтво» [82]. Це положення справедливо по відношенню до вчителів-художників, які освоюють не тільки педагогічні та художні технології, але, безумовно, стають співавторами виконуваних творів і спонукають своїх вихованців до художньої творчості.

Досліджуючи феномен творчості і художню творчу діяльність, вчені виділяють загальні для всіх видів художньої творчості етапи: сприйняття, натхнення, зародження задуму, його виношування і реалізацію. Але разом з цим є більш конкретний прояв процесу духовно-практичної діяльності художника, а саме: його мотивація, соціальний досвід, позиції і погляди, його світогляд, його як особистість. Наприклад, Є. Басін вважає, що процес художньої творчості нерідко односторонньо трактується лише як створення художнього образу. Насправді в акті творчості завжди спільно твориться і сам художній суб'єкт [22]. За його словами «художня творчість – це процес створення твору мистецтва, художня цінність якого завжди містить в більшій чи меншій мірі елемент новизни» [Там само].

Тут слід уточнити, що творчість нерідко асоціюється з поняттями «мистецтво». У зв'язку з цим його часто визначають як процес створення або творчого виконання художнього твору. Для нашого дослідження це важливо, оскільки робота вчителя образотворчого мистецтва і сам процес його підготовки безпосередньо пов'язані з розумінням, освоєнням і розвитком художньої культури. Але також відзначимо, що при всій поширеності взаємозаміни слів «творчість» і «мистецтво», таке слововживання, не може бути визнано суворим. Е. Громов вважає, що у цьому випадку «затушовуються» специфічні особливості художньої творчості як певного виду людської діяльності [58]. Причому, згідно з дослідженнями Б. Теплової, творчість в музичній, художній, акторській та інших видах діяльності, передбачає наявність у людини спеціальних здібностей [203].

Відомо, що «здатність» – це володіння можливістю здійснювати якусь діяльність. Вона заснована на вроджених задатках і формується у діяльності. За висловом С. Рубінштейна [174], здатність є здатністю до чого-небудь, до

якої-небудь діяльності. Будь-яка специфічна діяльність вимагає від особистості специфічних якостей, здібностей. Тому наявність у людини певних здібностей, в свою чергу означає придатність його до певної діяльності.

Ми дотримуємося позиції Є. Бондаревської, на думку якої творчий підхід не чужий жодному виду людської діяльності. Вибір виду діяльності, в якому краще і вільніше всього виявляється творчий підхід, а також той обсяг, в якому людина може його реалізувати, залежить від складу особистості, від звичок, від особливостей життєвого шляху. Творчою особистістю можна вважати людину, орієнтованого на творчість у всіх сферах свого життя – в навчанні, побуті, роботі, дозвіллі, особистому житті тощо; володіє почуттями новизни, чуйності до суперечностей, здатністю сумніватися, відчуває спрагу пізнання, відкриття, винаходів. Творчій особистості властиві розвинена уява, почуття краси, натхнення, нестандартність мислення, сміливість у вирішенні виникаючих проблем, варіативність підходів, завзятість у доведенні справи до кінця – створення власних творів [27].

Сьогодні в психолого-педагогічних дослідженнях стало широко вживатися поняття «творчий потенціал особистості» (В. Андрєєв, М. Гінзбург, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, Я. Пономарьов та ін.). В цілому, під «творчим потенціалом особистості», мається на увазі, інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, що забезпечує його суб'єктивну потребу у творчій самореалізації та саморозвитку. Зокрема, А. Михайлов вважає, що творчий потенціал майбутнього педагога – це інтегральна цілісність особистості, що характеризується єдністю і взаємозв'язком соціально-психологічного, психомоторного і енергетичного компонентів:

а) соціально-психологічний – це ставлення до себе, суспільства, до праці, загальна і професійна спрямованість, емоційна сфера, мислення, пам'ять, увага;

б) психомоторний – загальна і психомоторна культура особистості, психофізіологічні і вольові якості;

в) енергетичний – анатомо-морфологічні та фізичні якості, функціональні показники енергетики (кардіореспіраторної системи).

Критеріями розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога А. Михайлов визначає прояв критичності і самокритичності, рефлексивності, енергопотенціалу, енергійності, процесу досягнення результату, психомоторики, активності і оцінки результату діяльності. Серед показників розвитку творчого потенціалу особистості називає рівень самооцінки, критичність руху, працездатність, психомоторні функції [141, с. 14].

*Когнітивно-діяльнісний компонент.* Феномени самореалізації і творчості взаємообумовленими, підтверджує Е. Мічуріна. На її думку, самореалізація особистості орієнтована на перетворення життєвої ситуації і представляється як творчий пошук: від бачення і постановки проблеми до висунення пропозицій, гіпотез, їх перевірки, пізнавальної рефлексії, що в цілому забезпечує опосередкований вплив на формування образу «Я» в житті і професії. А. Петелін, виділяючи функціональні компоненти (аксіологічний, мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-проектувальний, рефлексивно-адаптаційний, креативно-творчий, емоційно-вольовий) професійно-особистісне становлення вчителя образотворчого мистецтва і підрозділяючи їх на: професійно-освітні (реалізація через передачу знань, умінь і навичок в області професійного музично-педагогічної освіти); особистісно-виховні (формування системи ціннісних орієнтацій і стосунків, прийняття особистісного сенсу музично-педагогічної освіти); особистісно-розвиваючі (проявляються у розвитку пізнавальних психічних процесів і властивостей особистості: художніх, педагогічних, організаторських здібностей, активності, інтересу та ін.); професійно-соціальних (проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, співтворчості, рефлексії, комунікації), тим самим підкреслює творчий характер підготовки вчителя образотворчого мистецтва [154, с. 16].

У творчій діяльності людина творить сам себе, а тому, говорячи про стан готовності до творчості, можна сказати і про стан готовності особистості до самореалізації, вважає П. Горностай [56]. Готовність до самореалізації психолог визначає як системне явище, що виявляються у вигляді ситуативної (наприклад, стан натхнення) або довготривалої, стійкої готовності, є діалектичною єдністю психічних станів і властивостей особистості. Готовність являє собою систему особистісної та функціональної, а також змістовної та оціночної сторін. Потреба в самореалізації стає джерелом особистісно-сміслові активності (А. Асмолов, Е. Бондаревська та ін.) людини, спрямованої на постійне самовдосконалення, самовиховання. У роботах І. Ідінов цей феномен характеризується як процес, що співпадає з педагогічною діяльністю, як процес творення і самотворення, самовизначення, перетворення інших. Самореалізація вчителя характеризується їм з двох сторін. У першому випадку, розуміння самореалізації пов'язується зі створенням особистістю себе в різних аспектах – моральному, естетичному, правовому тощо. Така самореалізація називається прогресивною. У другому випадку, самореалізація визнається регресивною, якщо вона не передбачає орієнтацію особистості на рішення складних завдань в плані само створення [88]. Це твердження відносимо і в процесі підготовки вчителя.

Професійно-творча самореалізація розглядається як вища стадія в розробленій І. Шаршовим моделі професійно-творчого саморозвитку особистості студентів і викладачів. Автор стверджує наступне: «Ми маємо на увазі те, що самореалізація, базуючись на самопізнанні і навичках самоорганізації, включає в себе процеси самовизначення, самоактуалізації, самовдосконалення, самовираження, самоствердження, має на увазі впевненість в собі, послідовність у досягненні мети, адекватну і гнучку поведінку, значуще і потрібне для себе та інших тощо» [224, с. 7].

Важливо також врахувати, що не існує універсальної моделі самореалізації, оскільки конкретні форми, способи, види самореалізації у

різних людей і представників професій різні. У полівалентності творчої самореалізації виявляється і отримує розвиток багата особистісна індивідуальність.

Наприклад, в дисертації Д. Єгорова відзначається, що у студентів-психологів з різною особистісною спрямованістю спостерігаються різні стилі самореалізації, що необхідно враховувати в процесі адресної роботи в процесі самореалізації. Автор вказує, що студенти, спрямовані на себе, більше за інших схильні отримувати задоволення від поточного моменту життя, довіряти людям, бути відкритими в спілкуванні, прагнуть до матеріальної забезпеченості життя, цінують відповідальність і життєрадісність. Для цієї групи значимі наступні фактори: «фактор критеріїв професіоналізму», «фактор кар'єра – любов», «фактор прояву життєвої мудрості в навчанні», «фактор ризиків навчання». Студенти, спрямовані на спілкування, характеризуються емоційною насиченістю життя, високою пізнавальною потребою, аутосимпатією, контактністю і гнучкістю в спілкуванні, віддають пріоритет сімейним цінностям, активному життю і свободі. Для них властиві фактори: «фактор активного і різноманітного життя», «навчання як самоціль», «засоби досягнення продуктивного життя», «самоконтроль у спілкуванні», «песимістичне ставлення до працевлаштування» [74].

Спрямованість особистості на діяльність визначає такі характеристики: інтернальність локус контролю, творчий підхід і незалежність у вирішенні проблем, визнання здоров'я, любові, життєвої мудрості і щасливого сімейного життя в якості ведучих цінностей. У цій групі виділені: «фактор мети», «фактор сталості діяльності», «фактор відкритості», «фактор схожості», «фактор самоконтролю» [Там само].

Д. Єгоров доводить, особливості професійно-творчої самореалізації починають формуватися на початкових етапах і стають стійким особистісно-смісловим конструктом у студентів на кінцевому етапі їх навчання у вузі. Так, згідно з цим та іншими дослідженнями останніх років проблема

професійно-творчої самореалізації фахівців починає розглядатися ще до початку його виходу зі стін інституту або університету [74]. Ми також переконані, що професійно-творча самореалізація можлива і необхідна ще до початку власне професійної діяльності вчителя.

Самореалізація в процесі професійної освіти здатна виконати сукупність функцій, кожна з яких відображає множинність рішень педагогічних завдань і підкреслює багатоаспектність професійно-особистісного саморозвитку, невід'ємною частиною якого є самореалізація [19]. Формування у майбутніх учителів потреб в професійно-творчій самореалізації в умовах вузу, вважає М. Тиріна, забезпечує можливість і ймовірність подальшої творчої самореалізації на етапі професійної діяльності [204]. Н. Боритко, В. Сєріков, А. Хуторський та інші вчені підкреслюють, що від молодого фахівця, який вперше переступив поріг школи, чекають ті ж процеси, що від учня: самоорганізацію, творчу самореалізацію, професійний саморозвиток, володіння евристичними методами, рефлексію. Н. Амінов, наводить такі затребувані освітньою установою характеристики випускника педагогічного вузу: «Це вчитель, який прагне розвивати особистість дитини, спираючись на емоційні і соціальні чинники. Дотримується гнучкої програми, не замикається на змісті досліджуваного предмета. Йому властива невимушена манера викладання, індивідуальний підхід, щирий і дружній тон» [5, с. 88].

На нашу думку, ці завдання актуалізуються в умовах широкого поширення і розвитку особистісно-орієнтованої освіти. Майбутній учитель виявляється в ситуації, що припускає критичне осмислення змін, що відбуваються в культурі і соціумі, освоєння і пошук нових технологій освіти і ставлення до своїх учнів як до вільних і відповідальних людей, але головне – якісного перетворення свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового ладу і способу життєдіяльності. Цей спосіб ми називаємо актом професійно-творчої самореалізації.

Таким чином, під професійно-творчою самореалізацією майбутнього вчителя будемо розуміти усвідомлений процес і осмислений результат якнайповнішого розкриття творчого потенціалу, актуалізації здібностей і можливостей особистості в прагненні реалізувати себе в прогресі професійної освіти. Під процесом нами розуміється закономірна зміна різних станів, послідовність яких визначена їх внутрішньою структурою і тими можливими переходами, які містяться в цій структурі як її інтенція [37, 38].

*Суб'єктний компонент.* Процес професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва досліджуємо у виховному середовищі вузу. У сучасній педагогічній науці представлений багатий досвід наукового обґрунтування моделей середовища закладу вищої освіти, а також розвитку особистості в умовах взаємодії з середовищем (Е. Белозерцев, Н. Крилова, Ю. Мануйлов, В. Мареев, Н. Сергєєв, Т. Цирлін, Т. Шамова, Е. Яковлев та ін.). Культурологічний аспект вивчення проблеми отримав розвиток в працях Є. Бондаревського, А. Бондаревської, М. Гладченкової, В. Гури та ін. Дослідження І. Абакумова, Б. Гершунського, Ю. Громика, А. Данилюка, А. Мудрика, Л. Новікової, Н. Селіванової, В. Рубцова, Р. Чумічева, Е. Ямбурга та ін. спрямовані на уточнення сутнісних характеристик освітнього середовища як педагогічного явища. У дисертаціях А. Артюхіна, О. Білоусової, К. Воронцової, Г. Звездунових, Н. Калашникової та ін. вжиті спроби теоретичного осмислення педагогічного феномена освітнього середовища професійних навчальних закладів і представлений досвід реалізації середовищного підходу.

В історії педагогіки роботи вітчизняних вчених – П. Блонського, П. Каптерова, П. Лєсгафта, М. Йорданського, К. Ушинського та ін., були спрямовані на вивчення впливу середовища в процесі навчання і виховання. Ними встановлено, що поведінка людини обумовлюється його оточенням. На думку С. Шацького, школа повинна навчати впливати на дитину і бути центром виховання дітей. Школа без урахування виховного потенціалу є середовищем, що не може вирішити власні виховні завдання. Для цього

необхідно визначити основні її компоненти, встановити їх взаємозв'язок, умови, напрямки і рівні розвитку, а також обґрунтувати методи включення в цю діяльність вихованців. Вивчення виховного середовища як фактора становлення, розвитку і самореалізації особистості отримало подальше відображення в багатьох науково-педагогічних публікаціях. Особливу значущість для нашої роботи мають концептуальні засади середовищного підходу у вихованні, що розробляються Є. Белозерцевою, Н. Боритко, Ю. Мануйловим, Л. Новіковою, Н. Селівановою та ін. На думку вчених, «середовище» – єдність світу людини, суспільства і природи, що співіснують в часі і просторі. Середина одночасно і матеріальна, і ідеальна, так як включає не тільки предмети матеріального світу, а й уявлення людини про самого себе і про середовище.

Середовище – це складна система, яка акумулює безліч мікросередовищ (зовнішніх і внутрішніх, матеріальних, духовних та ін.), сфер впливу, суб'єктів та взаємодії, місць діяльності тощо. Основною її характеристикою виступає середовищна цілісність, – вважає К. Сіланян [182]. Цілісність досягає диференціації та інтеграції складових частин середовища і розвитку середовищних комунікацій. Середовищна цілісність – це ідеальний стан, до якого середина прагне, проходячи через численні кризи і дисбаланси. В реальності ж середовищна цілісність важко досяжна в силу внутрішньої суперечливості просторового середовища, високої динаміки її розвитку, нерівномірності її освоєння суб'єктами, використанням різних підходів до її організації.

На думку Г. Каганова та В. Слободчикова, саме ідеальне середовище – це середовище людського духу. Вивчаючи особливості становлення середовища з позицій особистості як суб'єкта освіти, дослідники спираються на значний пласт робіт, присвячених взаємодії особистості і середовища.

Зокрема, інтеграція «освіти в культуру» і, навпаки, «культури в освіту», як вважає Е. Бондаревська, дозволяє активно здійснювати процеси

соціалізації в суспільстві, в певному культурному середовищі, результатом якої є освіта і виховання «людини культури» [27].

Н. Калашнікова виявляє такі критерії, що характеризують виховне середовище вузу як суб'єктивно-розвиваючу, тобто що забезпечує особистісно-професійний розвиток, саморозвиток і самореалізацію студента [93]:

- виховне середовище вузу, володіючи пластичністю і відкритістю, створює умови для гармонізації впливу на особистість, що досягається через освоєння і впровадження у вихованні середовищного підходу, концепцій і технологій особистісно-орієнтованого виховання;
- підтримується певний баланс між постійністю вихованням виховного середовища і її здатністю перетворюватися;
- виховне середовище максимально наближає або навіть занурює особистість в сферу професійної діяльності;
- суб'єкти виховного процесу повинні брати участь у процесі розвитку доброзичливого, комфортного клімату виховного середовища.

Отже, «середовищний підхід – це визнання середовища визначальним фактором виховання, врахування особливостей середовища, використання її виховного потенціалу, перетворення середовища в процесі виховання, створення культуровідповідності виховного середовища, де кожна дитина може знайти свою нішу» [32]. Особистісна орієнтація задає в середовищі закладу особливу морально-психологічну атмосферу, підкріплену комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру. В умовах гуманізації професійної освіти, його спрямованості до культури виховне середовище за своїми якісними параметрами наближається до культурно-освітнього простору, в якому представлений весь комплекс цінностей культури і культурних форм життя, необхідних для професійно-особистісного становлення і саморозвитку студента.

Розгляд виховання з позиції середовищного підходу зумовлює виникнення якісно нових ресурсів, що розвиваються на основі

конструктивної діяльності його суб'єктів як самоствердження індивідуальності [39]. Середовище виховує тільки в процесі діяльності його суб'єктів. Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень показує, що саме у виховному середовищі вузу можлива професійно-творча самореалізація, що актуалізує компоненти професійної «Я-концепції» майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Таким чином, виховне середовище вузу розглядається нами як найважливіший суб'єктивний компонент і умова професійно-творчої самореалізації.

## **2.2. Принципи та педагогічні умови формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Комплекс дидактичних принципів регламентує відбір і структурування змісту, вибір організаційних форм, методів і засобів навчання відповідно з його загальними цілями і закономірностями. Виступаючи як категорія дидактики, принципи навчання характеризують способи використання законів і закономірностей педагогічного процесу відповідно до намічених цілей. У дослідженнях В. Андрєєва педагогічний принцип визначається як найбільш загальна стратегія вирішення певного класу педагогічних задач (проблем), системоутворювальний фактор розвитку педагогічної теорії та критерій безперервного вдосконалення педагогічної практики для підвищення її ефективності [8].

У нашому дослідженні під принципами ми розуміємо *систему основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких сприяє ефективному вирішенню проблеми формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.*

Пропонуємо розглянути найбільш вагомі дидактичні принципи, які є вихідними положеннями в розробленій нами методичній системі:

*професійної спрямованості, науковості, оптимізації, емоційності педагогічного процесу.*

*Принцип професійної спрямованості* виступає одним із провідних принципів у сучасній вищій освіті, який включає як професійну спрямованість особистості на трудову діяльність і на конкретну професію, так і професійну спрямованість загальної освіти і професійного навчання. Спрямованість на освітньому рівні проявляється у всіх формах організації навчально-виховного процесу і виражає перспективи й реальні можливості студента в рамках освоюваної діяльності.

Професійна спрямованість майбутнього вчителя образотворчого мистецтва передбачає не тільки професійно значимий матеріал, що вводиться в зміст навчання, а й діяльність, спрямовану на освоєння таких розумових операцій, аналоги яких будуть виконуватися студентами в педагогічній діяльності [11]. Відповідно, професійна спрямованість художньої підготовки реалізується через систему змістовно-методичних ліній відповідних фахових дисциплін.

У зв'язку із впровадженням даного педагогічного принципу актуалізуються наступні завдання: об'єднання набутих теоретичних знань студентів з їх ціннісними орієнтаціями і практичними потребами; збагачення майбутніх педагогів-художників системою професійних знань, необхідних для різнобічного опанування основами майбутньої професії.

Діяльність несе в собі можливості розгортання процесу освіти в динаміці і задає єдину логіку побудови навчання не тільки кожної окремої дисципліни, а й усього змісту професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Звернемо увагу на три види навчальних завдань, які в нашому дослідженні спрямовані на розвиток професійних компетенцій студентів:

– завдання, що опосередковують навчальну інформацію (відповідна інформація наводиться безпосередньо або вказується джерело отримання необхідних даних);

– завдання, спрямовані на роботу студента з навчальною інформацією (завдання, що спонукають студента на порівняння, висновки, узагальнення, орієнтуючи на осмислення, систематизацію навчального матеріалу і самоконтроль);

– творчі завдання, які спрямовують майбутніх педагогів-художників на вирішення проблем і самостійне орієнтування в навчальній літературі.

Окреслені завдання дидактично направляють навчальну діяльність на формування професійних компетенцій, необхідних для формування готовності студентів-художників до професійно-творчої самореалізації.

*Принцип науковості.* Згідно з даним принципом, зміст освіти вищої школи повинен відповідати науковим досягненням у певній галузі. Так, до уваги майбутніх педагогів-художників має надходити лише науково обґрунтована та достовірна інформація, що включає факти, закономірності, процеси та явища, особливості становлення та розвитку наукових відкриттів.

Важливим для майбутніх представників педагогічної професії є володіння методами наукових досліджень, обізнаність з різними напрямками наукових пошуків у педагогічній галузі, з перспективами розвитку наукових гіпотез. Тож, важливою передумовою даного принципу є розвиток пізнавальних інтересів у здобувачів вищої художньо-педагогічної освіти, їх орієнтація у сучасних дослідницьких методах, систематичне залучення до наукових пошуків та стимулювання готовності до здійснення даних видів діяльності [36].

У світлі нашого дослідження цей принцип базується на новітніх наукових розробках у сфері художньо-педагогічної освіти. Щоб засвоїти знання предметів, необхідно добре розуміти, що їх викладання у загальноосвітній школі перед учнями має набір навчальних завдань, спрямованих на заохочення та покращення їх розуміння. Ці наукові завдання є базою для підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти.

*Принцип оптимізації.* Оптимізація (від *sua optimum* – найкращий) – процес вибору найкращого варіанту з багатьох можливостей. У такій

складній, динамічній та багатоперспективній системі, як педагогічна, існує багато тисяч можливих варіантів побудови, перебігу та організації навчальної діяльності та інтеграції намічених цілей. Проте, лише один з них найкращий у конкретних доступних умовах. Знайти його – головне завдання оптимізації, порівняння можливих варіантів і оцінки кращих альтернатив.

Ю. Бабанський запропонував запровадити в педагогіку принцип оптимальності, який вимагає, щоб процес був не тільки кращим, але найкращим з точки зору його функціонування в цій ситуації. Принцип оптимізації стану реалізації цілого, раціональності, є початком у застосуванні всіх елементів навчально-виховного процесу. Вони забезпечують узгодженість можливих результатів за мінімальних витрат часу та зусиль [19].

Розглянемо основні методичні вимоги щодо оптимізації процесу підготовки готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх педагогів у галузі художньої освіти:

- комплексна охоплення процедури оптимізації всієї педагогічної системи;
- підтримка у виборі оптимального варіанту для всієї системи освітнього процесу;
- розгляд оптимізації як важливого інноваційного процесу з поступовим ускладненням завдань та більш удосконаленими технологіями їх розробки.

З метою досягнення оптимального та найбільш ефективного рівня процесу підготовки до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми робимо акцент на таких шляхах оптимізації навчального процесу:

- використання комплексного підходу як загальної вимоги для уникнення односторонності при розробці, плануванні, реалізації, застосуванні практичних заходів, оцінці результатів;

- визначення завдань з урахуванням специфіки педагогічної системи;
- вибір оптимального варіанту змісту навчального процесу з акцентом на головну, міжпредметну координацію, побудову раціональної змістової структури;
- вибір таких методів і форм навчально-виховного процесу, які уможливають найбільш ефективно вирішення завдань у визначений час;
- впровадження різноманітного та індивідуального підходу до учасників навчальних взаємодій;
- раціональний зв'язок управління та самоврядування освітньої діяльності, оперативне регулювання її перебігу;
- поступове перетворення навчання в самонавчання і виховання в самовиховання;
- аналіз результатів навчального процесу за встановленими вимогами.

Отже, основними педагогічними заходами, спрямованими на оптимізацію процесу формування підготовленості майбутніх учителів-художників, є:

- визначення завдання;
- узагальнення (основний вибір);
- міжпредметна координація;
- вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки;
- диверсифікація та індивідуалізація навчально-виховного процесу;
- гуманізація;
- створення відповідних педагогічних умов;
- поєднання управління та самоврядування; –
- моніторинг;
- оперативне регулювання та модифікації процесу;
- оцінка його результатів за встановленими критеріями.

Таким чином, цей принцип забезпечує якісну реалізацію технологій формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що веде до досягнення поставленої мети.

Вибір принципу *емоційності педагогічного процесу* обумовлений відомим впливом емоцій на освітній процес та на діяльність людини загалом. Ми врахували, що застосування цього принципу у дослідженні покращить діяльність як учасників навчально-виховного впливу, так і власне педагогів, усуне психологічні бар'єри, стимулюватиме пізнавальні процеси тощо, що значно підвищить ефективність формування досліджуваного феномену, сприятиме розвитку майбутніх учителів-художників навичок ефективного спілкування з учнями.

Безконфліктний стиль взаємодії викладача та студентів відіграє провідну роль у створенні позитивного емоційного фону, створенні сприятливого психічного клімату, емоційності вчителя в процесі навчання, співпереживання, сприяє активізації внутрішніх ресурсів майбутніх учителів.

Важливу роль у формуванні відповідного емоційного стану відіграють пара- та позамовні засоби спілкування, міміка, жести тощо. Реалізація цих принципів дозволить усунути невідповідність між теоретичним характером навчальної діяльності та практичними можливостями студентів застосовувати набуті знання у майбутній професійній діяльності. Це сприятиме виробленню комплексу професійно важливих понять і прийомів розумової діяльності для вивчення спеціальних дисциплін професійної підготовки. Ці принципи є основою методичної підготовки до безперервної самоосвіти у сфері художньо-педагогічної діяльності.

Виходячи з наведених положень, ще одним важливим кроком для досягнення мети даного дослідження стала розробка та впровадження відповідних педагогічних умов у навчальний процес підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які сприяли б ефективності процесу готовності до професійно-творчої самореалізації.

У цьому контексті вважаємо за доцільне розглянути поняття «педагогічні умови». У науковій літературі під терміном «умова» розуміють: 1) обставину, від якої щось залежить; 2) правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; 3) ситуацію, коли трапляється будь-що [77, С. 558].

Філософське тлумачення цього поняття пов'язане з відношенням об'єкта до явищ, що його оточують, без яких він не може існувати: «щось, від чого залежить щось інше (що обумовлено); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), завдяки яким і існує це явище» [46].

Це означає, що сукупність конкретних умов даного явища створює середовище його перебігу, виникнення, існування та розвитку. У психології досліджуване поняття зазвичай подається в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психічний розвиток людини, які прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку і завершеність результатів [37].

Педагоги займають подібну до психологів позицію, сприймаючи умову як сукупність мінливих природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, які впливають на фізичний, моральний та психічний розвиток людини, її поведінку, виховання та освіти, формування особистості [40, с. 36].

Отже, можна зробити висновок, що термін «умова» відноситься до загальних наук і його сутність у педагогічному плані можна охарактеризувати кількома положеннями:

- умова – це сукупність причин, обставин, будь-яких об'єктів тощо;
- умова впливає на розвиток, виховання та освіти людини;
- вплив умов може прискорювати або сповільнювати процеси розвитку, виховання та навчання та впливати на їх динаміку та кінцеві результати.

Аналіз ставлення різних дослідників до визначення поняття «педагогічні умови» дозволяє вказати на ряд положень, важливих для нашого розуміння цього явища:

- умови є невід’ємною частиною педагогічної системи (включаючи весь педагогічний процес);
- педагогічні умови відображають сукупність освітніх можливостей (навмисно сконструйовані заходи впливу та взаємодії суб’єктів освіти: зміст, методи, прийоми та форми навчання і виховання, методичне оснащення навчального процесу) та матеріально-просторових (навчально-технічне оснащення природно-просторове середовище навчального закладу тощо) середовища, впливають позитивно чи негативно на його функціонування;
- структура педагогічних умов включає як внутрішні елементи (забезпечення впливу на розвиток кадрової сфери суб’єктів навчально-виховного процесу), так і зовнішні елементи (сприяють формуванню процесуальної складової системи);
- реалізація правильно підібраних педагогічних умов забезпечує розвиток та ефективність педагогічної системи.

Тому педагогічні умови формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів у галузі мистецької освіти ми визнаємо одним із елементів педагогічної системи, що відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища впливу на особистісно-процесуальний аспекти цієї системи та забезпечення її ефективного функціонування та розвитку.

Ретроспективний аналіз літератури з даної теми дав змогу закласти основи визначення педагогічних умов формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва:

- актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності;
- організація самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності;

– створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО.

Так, першою педагогічною умовою дослідження було обрано *актуалізацію ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності*. Відомо, що професійні цінності є важливим фактором успішного здійснення будь-якої професійної діяльності [45]. Фактичне визначення «цінності» різняться залежно від тієї чи іншої галузі науки. Таким чином, у психології цінність визначається як значення для людей певних матеріальних, духовних чи природних об'єктів, явищ, їх узгодження з основними потребами суспільства та особистості [17]. С. Рубінштейн стверджував, що цінність – це визначений сенс чогось у світі для людини, і лише визнаючи цінність індивід здатний виконувати найважливішу функцію цінності – функцію орієнтира веління [174].

Соціологи стверджують, що цінність – це властивість соціального об'єкта задовольняти специфічні потреби соціального суб'єкта (особи, групи людей, суспільства); використання цінностей для характеристики суспільно-історичного значення для суспільства та особистісного значення тих чи інших явищ дійсності для людини [5].

З точки зору культурологічного підходу, цінності є частиною культури. На думку А. Здравомисла, світ цінностей – це сфера духовної діяльності, морального усвідомлення та уподобань людини. Цінності можна розглядати як нормативні елементи будь-якої культури, що втілюють ідеали та ідеї цього ідеалу. Вони знаходять вираження в нормах, цінностях і найбільш типових для даної культури артефактах (матеріальних та ідеальних продуктах). Культурна норма – загально визнана вимога і відповідне правило, що регулює поведінку людей, завжди відноситься до певних цінностей. У багатьох культурних процесах цінності відіграють роль еталонів і з їх допомогою діяльність стає мотивованою та осмисленою [83].

Отже, цінності керують діями та поведінкою людини. Аксиологічний підхід особливо важливий для поточного навчального процесу, адже кожна

епоха накладає свій відбиток на питання «Хто навчає?», «Навіщо навчає?», «Для чого навчає?». Цей аспект постійно обговорюється і вивчається як педагогами-теоретиками, так і педагогами-практиками (В. Безрукова, В. Болотов, М. Дудіна, Є. Зеєр, М. Левін, А. Маркова, В. Сластьонін, Л. Шевченко та ін.). Термін «цінності» є синонімом набору явищ, які термінологічно позначаються різними термінами, але семантично мають однаковий сенс. Тому Н. Добринін називає значення цінностями, А. Божович – життєвою позицією, О. Леонтьєв – особистісним змістом і сенсом, В. Мясичев – психологічними відносинами.

Різниця в розумінні природи самого явища викликає різницю в його класифікації та типологіях. Наприклад, орієнтуючись на погляди засновника гуманістичної психології А. Маслоу, варто виділити дві групи цінностей: вищі – цінності, невіддільні від самореалізації людини (істина, добро, краса, цілісність, унікальність, досконалість, необхідність, повнота, справедливість, порядок, простота, самодостатність), і нижчі (багатство, легкість, невимушеність, розваги), що спрямовані на задоволення конкретної потреби [134].

Ці та декілька інших підходів стали основою аксіологічної педагогіки та відповідних підходів у класифікації освітніх цінностей. Таким чином, З. Равкін виділяє чотири групи цінностей: суспільно-політичні, інтелектуальні, моральні та професійні цінності навчання. Б. Лихачов, досліджуючи проблему виховних цінностей, визначає їх як основні духовно-космічні, національні, суспільні, соціально-приспосувальні, моральні, естетичні та екологічні, індивідуальні та особистісні цінності. На його думку, такий перелік виховних цінностей може стати основою навчальної програми для навчання дітей шкільного віку.

Дещо інший підхід до проблеми класифікації освітніх цінностей пропонують В. Сластьонін, Г. Чижакова. Вони припускають, що такі цінності є прикладами спрямованості свідомості та поведінки індивіда і розрізняють домінантні, нормативні, стимулюючі та супутні цінності.

I. Ісаєв пропонує таку класифікацію професійних цінностей педагога:

- цінності-цілі – цінності, що розкривають зміст і мету цілей професійно-педагогічної діяльності вчителя;
- засоби-цінності – цінності, що розкривають важливість способів і засобів професійно-педагогічної діяльності;
- цінності-ставлення, що розкривають зміст і значення установок як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності;
- цінності-знання – цінності, що розкривають зміст і значення психолого-педагогічних знань у процесі педагогічної діяльності;
- цінності-якості – цінності, що розкривають важливість і значущість рис особистості вчителя: різноманітних суміжних індивідуальних, особистісних, комунікативних, професійних якостей особистості педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються в спеціальних здібностях: креативності, здатності проектувати свою діяльність та передбачати її наслідки тощо [24].

У цьому відношенні підхід багатьох учених відрізняється тим, що в основі класифікації лежить соціально-педагогічна точка зору: залучення педагогічної діяльності до структури суспільства і суспільних відносин. У цьому плані автори розрізняють соціально-освітні, професійно-групові та індивідуально-особистісні цінності.

Соціально-педагогічні цінності відображають характер і зміст цінностей, що функціонують в різних соціальних системах, виявляються в суспільній свідомості у формі моралі, релігії, філософії. Ці думки, ідеї, норми та принципи регулюють освітню діяльність та спілкування у всьому суспільстві. Професійні та групові цінності – це сукупність ідей, понять, норм, які регулюють і керують професійно-педагогічною діяльністю в окремих навчальних закладах. Вони служать орієнтиром для педагогічної діяльності. На формування професійних і групових цінностей істотний вплив мають ЗМІ, громадська думка, яка зростає завдяки відкритості Інтернету, релігії, моралі тощо.

Особистість і педагогічні цінності – це система ціннісних орієнтацій особистості, складна соціально-психологічна одиниця, що відображає її призначення і мотиваційну спрямованість. На думку Е. Зеєра, аналіз особистості експерта в тій чи іншій галузі, його ставлення до світу неможливий без вивчення системи ціннісної орієнтації, яка є одним із центральних особистісних утворень. За структурою ціннісної орієнтації особистості, зв'язком та ступенем переваги над іншими цінностями можна визначити, які цілі спрямовані до професійної діяльності [84].

Слід мати на увазі, що в процесі набуття суб'єктивного досвіду, розуміння соціальних і групових цінностей змінюється світогляд особистості, що згодом може вплинути на формування професійних і групових цінностей. Таким чином, всі три типи цінностей взаємопов'язані. Кожен вчитель, актуалізуючи соціальні та виховні цінності у професійну групу, вибудовує власну особистісну систему цінностей, елементи якої мають форму аксіологічних функцій. У результаті вчитель виступає як орієнтир, який «допомагає учням креслити життєві траєкторії розвитку від поточних до потенційних духовних цінностей» [29].

Тому професійні цінності є орієнтирами, на основі яких людина обирає, контролює та здійснює свою професійну діяльність. Це також спосіб забезпечити особистий суспільно-значущий результат будь-якої трудової діяльності.

Педагогічні цінності є внутрішнім регулятором дії, який визначає ставлення до навколишнього світу, до себе, моделює зміст і характер професійної діяльності. Педагогічні цінності об'єктивні, оскільки формуються історично, під час розвитку суспільства, навчальних закладів і закріплюються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у формі конкретних образів та уявлень. Педагогічні цінності є орієнтиром і стимулом соціальної та професійної діяльності вчителя, мають гуманістичний характер і сутність, оскільки в них зосереджено широкий спектр усіх духовних цінностей суспільства.

Професійні цінності вчителя повинні складати цілісну систему, тільки в цьому випадку вони зможуть виступати головними орієнтирами в їх професійній діяльності. На їх основі формується усвідомлення цінності вчителя, що є результатом його емоційної реакції на життєві події та професійну діяльність, а також їх розуміння, глибоке усвідомлення та особистісне прийняття; формування гуманістичного педагогічного бачення світу, системи професійно-ціннісних орієнтацій у спілкуванні з учнями, їх особистісному розвитку, творчості в роботі, досягнення високої соціальної мети своєї професії, співпраці з колегами та ін.

Професійно-групові та особистісно-педагогічні цінності створюють професійно-педагогічну культуру вчителя, завдяки чому вона визначає ставлення до його діяльності, її цілей та засобів, особистих якостей, що необхідні для ефективної професійної діяльності, до самого себе як елемента педагогічної діяльності.

Організуючи першу педагогічну умову, ми вирішили, що ціннісне ставлення включає визначення цінностей, тобто позитивного ставлення майбутніх учителів-художників до образотворчого мистецтва та педагогічної діяльності.

На думку філософів, ставлення – це категорія, яка виражає взаємозалежність і характер елементів даної системи. Це емоційне та вільне ставлення людини до чогось, вираження власної позиції, зіставлення різних сторін предметів чи самих предметів [30, с. 20].

Аристотель вказує, що ставлення – це спосіб існування та пізнання. З різних точок зору термін «ставлення» розглядається в психологічній науці. О. Ковальов, О. Лазурський, М. Левітов, С. Рубінштейн та інші досліджували ставлення як вираження особистості, вивчали його природу та розглядали з точки зору активних рис особистості. Д. Узнадзе вивчав це поняття як орієнтир. В. Богословський, С. Рубінштейн підкреслювали, що ставлення характеризується як поєднання волі, емоцій та інтелекту. Завдяки цим вченим було закладено основи наукового підходу до врахування установок

особистості як складної одиниці в її структурі. Відносини, що є продуктом природного та соціально-історичного розвитку особистості, виникають у процесі її взаємодії з навколишнім світом і відображають потребу її пізнання та перетворення. Отже, ставлення завжди виражає відношення людини до об'єктивної реальності.

Таким чином, ставлення – це відношення людини до інших людей та проявів людської діяльності, навколишнього середовища, яке формується як під впливом власного життєвого досвіду, так і через історичний та суспільний розвиток людства. Знання свого ставлення до певного явища дає можливість особистості заявити про те, що вона вважає цінним і прийнятним для себе, а що сприймає як принципово недоречне, негідне, неприйнятне.

Таким чином, можна констатувати, що завдяки ціннісному ставленню до художньо-педагогічної діяльності, вона набуває позитивного значення для майбутніх учителів образотворчого мистецтва, викликає інтерес і потребу в професійному вдосконаленні, і тим самим сприяє формуванню готовності до професійно-творчої самореалізації.

Процес формування готовності до професійно-творчої самореалізації у майбутніх учителів образотворчого мистецтва залежить не тільки від зовнішнього впливу, а й від самостійної роботи над собою, що виявляється у навмисному прагненні змінити себе, самосвідомості, критичному підході до власного професійного розвитку. Тому другою педагогічною умовою нашого дослідження є *організація самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності.*

Робота з професійного самовдосконалення має на меті допомогти майбутнім педагогам-художникам мобілізувати власні зусилля у цьому напрямку, перевести своє рішення вдосконалюватись у раціональну діяльність та знайти необхідні для цього ресурси. Це означає, що самовдосконалення озброює майбутніх учителів здатністю цілеспрямовано переслідувати поставлену мету – оволодіння професійною діяльністю,

озброєння готовністю постійно рухатися в цьому напрямку в довгостроковій перспективі.

Під самовдосконаленням майбутніх учителів у галузі мистецької освіти в контексті майбутньої професійної діяльності ми розуміємо свідому та цілеспрямовану діяльність майбутніх учителів-художників над собою, яка спрямована на набуття знань, умінь і навичок, необхідних особистісних якостей, що сприяють формуванню готовності до професійно-творчої самореалізації, та подолання негативних.

Ми вважаємо, що управління процесом самовдосконалення студента буде більш ефективним, якщо розглядати його як складну функціональну систему, яка має свою логіку розвитку та відносно окремі етапи впровадження. Структурно процес самовдосконалення складається з чотирьох основних, логічно пов'язаних фаз:

- самоусвідомлення та прийняття рішень з метою самовдосконалення;
- планування та розробка програми самовдосконалення;
- безпосередній практичний вплив на виконання поставлених завдань у роботі над собою;
- самоконтроль і самокорекція цієї діяльності.

Початком діяльності студентів із самовдосконалення обраної професії виступає етап самопізнання, яке являє собою процес визначення особистістю власних можливостей і здібностей, рівня розвитку важливих персональних якостей. Організація даного процесу здійснюється за такими напрямками:

- самопізнання системи педагогічно-соціальних відношень в умовах діяльності та тих вимог, які пред'являє до особистості така діяльність;
- самовивчення якостей власної особистості та рівня компетентності, яке здійснюється за допомогою самоаналізу, самоспостереження власних професійних дій, результатів діяльності, критичного аналізу висловлювань, самоперевірки в реальних умовах діяльності; самооцінка, що здійснюється завдяки співставленню знань, особистісних якостей та умінь, з даними вимогами;

– адекватна самооцінка, яка забезпечує ставлення майбутнього педагога до власних фахових досягнень та недоліків.

Базуючись на самооцінці та самопізнанні у майбутніх художників виробляється бажання займатися самовдосконаленням. Цей процес відбувається при внутрішньому переживанні негативних і позитивних особистісних сторін. По суті, саме на даному етапі створюється своєрідна модель роботи над собою. Тут важливо вольовим шляхом подолати самозакоханість, а часом і певну розгубленість перед новими складними завданнями.

Бажання щодо самовдосконалення знаходить свою конкретику на етапі планування. Планування – це багатозначний процес, за допомогою якого організовується та впорядковується робота над самовдосконаленням. Воно пов'язане з визначенням основних завдань та мети цього процесу; з розробкою програми саморозвитку; з визначенням підґрунтя діяльності з самовдосконалення (вироблення персональних правил поведінки, самовдосконалення в роботі над собою).

Результативність самовдосконалення майбутніх художників зростатиме за умови, якщо вони докладуть певних зусиль під час самокорекції і самоконтролю. Сутність цієї діяльності полягає в контролі власної поведінки, зосередженості в полі власної свідомості і на цьому підґрунті встановлення можливих відхилень реалізованої програми з самовдосконалення від заданої, внесення певних коректив в план подальшої діяльності.

Для цього доцільно вести щоденники, складати плани, графіки, в яких метод самовдосконалення відображає зміст і характер роботи над собою. Самовдосконалення можна розглядати як взаємодію внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх факторів (факторів соціального середовища), що призводить до позитивного потенціалу розвитку майбутніх кваліфікованих працівників.

Ми вважаємо, що самовдосконалення означає не просто пристосування до зовнішніх вимог, а активний розвиток якостей особистості в процесі

навчання. Саме ця особливість привертає увагу відомого польського педагога В. Оконя [152], який у кожній діяльності розрізняє адаптивний і творчий аспекти. На його думку, адаптація дає можливість людям пізнати та засвоїти наявні знання, навички та вміння з арсеналу майбутньої професії, а самостійна творча діяльність дає можливість розвивати власні сили, виходячи за межі усталених стереотипів і «йти вперед». Саме творча сторона діяльності має вирішальне значення в процесі самовдосконалення. Тому вважаємо за доцільне використовувати активні форми, методи та педагогічні засоби, які розкривають та формують творчий потенціал майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та заохочують до системної та цілеспрямованої роботи над собою.

Доцільно виділити такі напрямки ефективного впливу на процес розвитку мотивів професійного самовдосконалення:

- формування позитивного мотиваційного ставлення до професійного самовдосконалення;
- формування обґрунтованих знань, умінь і навичок у роботі для професійного самовдосконалення;
- актуалізація потреби у професійному самовдосконаленні майбутніх педагогів-художників у процесі організації їхньої пізнавальної діяльності.

У процесі самовдосконалення студентів в контексті майбутньої професійної діяльності важливу роль відіграє програма самовдосконалення, яка реалізується такими способами:

- підпорядкування власної діяльності мотивам і спонуканню до самовдосконалення та перетворення її в цю діяльність;
- реалізація програми самовдосконалення шляхом удосконалення професійно-необхідних умінь і навичок, здобуття необхідних фахових знань, роботи над адекватною самооцінкою, емоційною стійкістю.

Формування готовності до студентів неможливе без подолання їх сумнівів у собі та своїх професійних здібностях, без необхідної діяльності

над недоліками. Самооцінка та самооцінка як майбутнього професіонала відіграють важливу роль у формуванні готовності студента-художника до навчання. Тому вважаємо, що для ефективної роботи студентів над формуванням готовності до професійної та творчої самореалізації важливими результатами процесів поглибленої рефлексії є: здатність особистості «конструювати» себе як майбутнього фахівця, переглянути своє ставлення, оцінку, здатність до самокоригування вимог. Відповідно, третьою умовою формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва було обрано *створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти.*

Рефлексія є предметом дослідження багатьох наук, серед яких чільне місце займають психологія та філософія. Цей термін походить від латинського «*reflectio*» і означає повернення, відображення.

Рефлексія у філософії розуміється як «принцип мислення людини, який веде до розуміння власних форм і передумов, об'єктивного дослідження знань, критичного аналізу їх змісту та методів пізнання, самопізнання, виявлення внутрішньої структури та специфіки знань...» [46]. Терміни «рефлексія» та «усвідомлення», що використовуються у філософській літературі, тісно пов'язані між собою.

Так, О. Спіркін поєднує рефлексію із самосвідомістю, яка «будучи самоусвідомленням, установкою та самооцінкою формується на певному рівні розвитку особистості під впливом суспільного життя» [44, с. 46].

У сучасній психології використовуються терміни рефлексія і рефлексивність. Рефлексивність сприймається як психічна якість особистості, на основі якої формується готовність до рефлексії як процесу. Рефлексія включає такі процеси, як саморозуміння та розуміння іншого, самооцінка та оцінка іншого, самоінтерпретація та інтерпретація іншого тощо.

Знання рефлексії як механізму самосвідомості було покладено в основу дослідження її ролі в процесах формування та розвитку особистості. Таким

чином Л. Виготський визначив теоретичні підходи до вивчення рефлексії як важливої складової самосвідомості з точки зору теорії психічного розвитку. Серед трьох груп детермінант розвитку особистості виділяють рефлексію, як одну з важливих теоретичних умов, підкреслюючи, що «вплив рефлексії не обмежується внутрішньою зміною особистості. У зв'язку з появою самосвідомості можна глибше і ширше розуміти інших людей» [42, с. 232]. Б. Ананьєв першим виявив рефлексивні риси, що виражають ставлення до самого себе [6, с. 159].

Нині рефлексія є предметом вивчення в галузі соціальної, інженерної та педагогічної психології. Явища рефлексії пов'язані з формуванням теоретичного мислення та розвитком творчості; рефлексія вважається найважливішим механізмом міжособистісного пізнання, розуміння та регуляції поведінки в ситуаціях міжособистісного та групового спілкування; рефлексивний підхід стає одним із центральних у дослідженні самосвідомості, активності та розвитку особистості.

За останні роки категоріальний апарат психології розширився і поглибився завдяки термінам «рефлексивна здатність», «рефлексивна готовність», «рефлексивна компетентність» та «рефлексивна культура». Так, рефлексивна здатність за С. Степановою та Г. Катріч означає здатність суб'єкта рефлексувати над різними типами та сферами власної діяльності, професійної діяльності та суспільної практики. Рефлексивна готовність – це готовність до оновлення та реалізації рефлексивних навичок, що дозволяє «включити» рефлексію у поточний стан людини.

О. Поліщук визначає сутність рефлексивної компетентності суб'єкта як професійної властивості особистості, що дозволяє ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси; реалізацію рефлексивних навичок, що забезпечують процес розвитку та саморозвитку, пріоритетність творчого підходу до професійної діяльності та досягнення її максимальної ефективності та результативності.

Рефлексивна культура включає: здатність творчо розуміти і по-новому долати проблемні ситуації, долати стани внутрішнього і зовнішнього конфлікту; здатність знаходити нові сильні сторони, значення та цінності; брати участь у незвичайних системах міжособистісних та ділових відносин, визначати та вирішувати незвичайні практичні завдання. Тому рефлексивні властивості свідомості є невід'ємною частиною психограм багатьох професій, пов'язаних зі сферою міжособистісних стосунків і спільної діяльності. Це в повній мірі стосується професійної діяльності вчителів, що викликає суперечки про важливість та необхідність впровадження цієї педагогічної умови у процес формування готовності майбутніх учителів у галузі художньої освіти до професійно-творчої самореалізації.

Досліджуючи проблему розвитку готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті наведених умотивованих положень, наведемо схематичну модель цього процесу.

Під моделлю формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів-художників ми розуміємо комплексну структуру, яка включає мету та завдання навчально-виховного процесу, компоненти та критерії досліджуваного феномену, принципи, педагогічні умови, методи, форми та засоби реалізації, що підтримують відношення між ними.

Модель формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва створюється на основі відображення її основних ознак та внутрішньої структури (рис. 2.1.). Таким чином, цільовим блоком моделі є мета досліджуваного процесу (формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя мистецтва) та його завдання: забезпечення уміння майбутніх учителів образотворчого мистецтва на високому професійному рівні здійснювати художньо-педагогічну діяльність.

Змістовий блок моделі містить компоненти готовності до професійно-творчої самореалізації: *мотиваційно-орієнтувальний; когнітивно-діяльнісний; суб'єктний.*

*Мотиваційно-орієнтувальний* компонент виявляє стимулюючий вплив на ефективне оволодіння майбутніми вчителями образотворчого мистецтва художньо-педагогічною діяльністю, стимулює студентів до подальшого професійного саморозвитку, є витоком їх інтелектуальної активності.

*Когнітивно-діяльнісний*, який складається з професійних знань, умінь і навичок майбутніх педагогів-художників, передбачає володіння високим рівнем художньо-педагогічної майстерності, естетичним смаком, художнім мисленням, дає можливість майбутнім учителям образотворчого мистецтва на високому професійному рівні здійснювати художньо-педагогічну діяльність, сприяє готовності до професійно-творчої самореалізації. Обираючи третій, суб'єктний компонент досліджуваного утворення, ми виходили з того, що процес формування готовності до професійно-творчої самореалізації залежить не лише від зовнішнього впливу, а й від самостійної роботи майбутніх педагогів над собою, цілеспрямованих зусиль, направлених на самозміну як майбутнього професіонала, від їх волі, свідомості, рішучості та здатності до самоорганізації. Формування готовності до професійно-творчої самореалізації передбачає свідому самостійну діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва, спрямовану на вироблення необхідних для досліджуваного утворення якостей, які відповідають професійним вимогам та сприяють корекції негативних.

Технологічний блок моделі містить педагогічні принципи, педагогічні умови, використані засоби, методи і форми роботи, які засновані на демократичному стилі взаємодії, націлені на підвищення професійного рівня майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Систему педагогічних принципів складають: принцип професійної спрямованості, принцип науковості, принцип оптимізації, принцип емоційності педагогічного процесу.



**Рис. 2.1. Модель формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Реалізація зазначених принципів вирішує протиріччя між теоретичним характером навчальної діяльності та практичним умінням студентів застосовувати набуті знання в майбутній професійній діяльності; сприяє формуванню сукупності професійно значущих понять і прийомів розумової діяльності для вивчення спеціальних дисциплін професійної підготовки. Означені принципи є основою методологічної підготовки до безперервної самоосвіти в області художньо-педагогічної діяльності.

Зазначені в моделі педагогічні умови покладені в основу розробки експериментальної методики формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. З нашого погляду, формування досліджуваного цілісного утворення буде більш ефективним, якщо в цей процес включити такі педагогічні умови:

- актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-творчої діяльності;
- організація самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності;
- створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО.

До зазначених у моделі методів, форм, технологій і засобів роботи, які покликані сприяти інтенсифікації процесу формування досліджуваної готовності належать:

*Форми навчально-професійної діяльності:* спецкурс «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»; лекційні заняття (лекція-огляд, лекція-бесіда або діалог з аудиторією, лекція-дискусія, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекція з застосуванням елементів «мозкового штурму», лекція з розбором мікроситуацій, лекція-диспут, лекція-консультація та ін.), семінари, практичні заняття, консультації; форми квазіпрофесійної діяльності (ділова гра, ігрове

проектування, інсценування, мозковий штурм, тренінг, захист інноваційних міні-проектів та ін.); художня діяльність, оцінка явищ художнього життя, педагогічна практика в умовах навчальних занять (в якості опонента викладача-лектора на проблемній лекції або співведучого на семінарі), аналіз передового педагогічного досвіду, аналіз і обговорення конкретних педагогічних ситуацій, рішення ситуаційних (педагогічних) завдань, проектування професійних педагогічних завдань, розбір папки з навчальної або робочої документації, складання програми самовдосконалення і усний самозвіт, морфологічний аналіз.

*Методи:* психологічної саморегуляції, проблемні, рефлексивно-творчі, рефлексивно-діалогові, діалогово-спонукальні.

*Технології:* системно-діяльнісного підходу, проблемно-діалогового навчання і розвиваючого навчання, активних методів навчання, медіа технології, самооцінки та взаємооцінки.

*Засоби:* навчальні посібники, навчальні програми, технічне устаткування (комп'ютери, презентаційне устаткування), тематичний план роботи спецкурсу «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», програма самовдосконалення в контексті здійснення майбутньої професійної діяльності.

Застосування зазначених у моделі умов, методів, технологій, форм і засобів роботи покликане сприяти інтенсифікації процесу формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

## Висновки до другого розділу

У розділі визначено структуру формування професійно-творчої самореалізації у складі мотиваційно-орієнтувального, когнітивно-діяльнісного, суб'єктивного компонентів. Зазначено, що мотиваційно-орієнтувальний компонент забезпечує стимулюючий вплив на ефективне оволодіння майбутніми вчителями образотворчого мистецтва художньо-педагогічною діяльністю; когнітивно-діяльнісний включає знання, уміння і навички майбутніх учителів образотворчого мистецтва та передбачає володіння високим рівнем художньо-педагогічної майстерності; суб'єктивний компонент забезпечує підготовку майбутніх фахівців не тільки в контексті формування готовності до професійно-творчої самореалізації в межах ЗВО, а й шляхом зовнішніх впливів.

Процес формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечують такі принципи: професійної спрямованості, науковості, оптимізації, емоційності педагогічного процесу.

*Принцип професійної спрямованості* включає як професійну спрямованість особистості на трудову діяльність і на конкретну професію, так і професійну спрямованість загальної освіти і професійного навчання. Передбачає не тільки професійно значимий матеріал, що вводиться в зміст навчання, а й діяльність, спрямовану на освоєння таких розумових операцій, аналоги яких будуть виконуватися студентами в педагогічній діяльності. Професійна спрямованість художньої підготовки реалізується через систему змістовно-методичних ліній відповідних фахових дисциплін. *Принцип науковості.* Згідно з даним принципом, зміст освіти вищої школи повинен відповідати науковим досягненням у певній галузі. Так, до уваги майбутніх педагогів-художників має надходити лише науково обґрунтована та

достовірна інформація, що включає факти, закономірності, процеси та явища, особливості становлення та розвитку наукових відкриттів. Важливою передумовою даного принципу є розвиток пізнавальних інтересів у здобувачів вищої художньо-педагогічної освіти, їх орієнтація у сучасних дослідницьких методах, систематичне залучення до наукових пошуків та стимулювання готовності до здійснення цих видів діяльності. *Принцип оптимізації* передбачає якісне впровадження технологій формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що призводить до досягнення поставленої мети. Основними педагогічними заходами, спрямованими на оптимізацію процесу формування зазначеної готовності майбутніх учителів-художників, є: визначення завдань; узагальнення (виділення основного); міждисциплінарна координація; вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки; диверсифікація та індивідуалізація навчально-виховного процесу; гуманізація; створення відповідних педагогічних умов; поєднання управління та самоуправління; моніторинг; оперативне регулювання та гармонізація процесів; оцінка його результатів за встановленими критеріями.

*Принцип емоційності педагогічного процесу* стимулює діяльність студентів та педагогів, усуває психологічні бар'єри, стимулює пізнавальні процеси тощо, що значно підвищить ефективність процесу формування досліджуваної готовності майбутніх вчителів, сприятиме розробці ефективних моделей спілкування зі студентами.

– Визначено педагогічні умови формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва: актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-творчої діяльності; організація самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення

майбутньої професійної діяльності; створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО.

Організація першої педагогічної умови передбачала, що завдяки ціннісному відношенню до художньо-педагогічної діяльності це утворення набуває позитивного значення для майбутніх учителів образотворчого мистецтва, викликає інтерес і потребу у її набутті і тим самим сприяє формуванню готовності до професійно-творчої самореалізації. Визначаючи другу педагогічну умову, ми врахували, що процес формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва залежить не лише від зовнішнього впливу, а й від їх самостійної роботи, яка виражається у свідомому прагненні до самозміни, самосвідомості, критичному підході до власного професійного розвитку, вольових якостях, виробленні стійких орієнтирів безперервного професійного розвитку. Третя педагогічна умова передбачала, що самооцінка та самоствавлення до себе як до майбутнього професіонала відіграють важливу роль у формуванні досліджуваної готовності майбутніх учителів-художників. Ми вважали, що поглиблення рефлексивних процесів є важливим для ефективної роботи з формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: здатність переосмислювати власні відношення, оцінки, здатність до самокорекції відповідно до поставлених вимог.

Дослідження проблеми формування зазначеного утворення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті обґрунтованих положень дало змогу розробити схематичну модель цього процесу, яка складається з: визначення мети дослідження та його завдань, що є основою цільового блоку; змістового блоку, що включає компоненти готовності до професійно-творчої самореалізації (мотиваційно-орієнтувальний, когнітивно-діяльнісний, суб'єктний); дидактичні принципи (професійної спрямованості, науковості,

оптимізації, емоційності педагогічного процесу); педагогічні умови, на яких базується експериментальна методика формування готовності до професійно-творчої самореалізації (актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-творчої діяльності; організація самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності; створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО); методи, форми, технології та засоби, націлені на підвищення рівня готовності до професійно-творчої самореалізації студентів – технологічний блок; очікуваний результат дослідження.

Основні наукові результати опубліковані у працях [121, 122].

### РОЗДІЛ 3.

## ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

### 3.1. Констатувальний етап експерименту з формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала в діагностуванні рівнів сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а також апробації розробленої методики, яка відображає особливості досліджуваної готовності та запропонованої моделі. Експериментальне дослідження проводилось у три взаємопов'язані етапи, кожен з яких характеризувався певними цілями та завданнями, відповідними формами та методами організації.

На першому, теоретично-пошуковому етапі (2018-2019 рр.) відбувалося вивчення рівня розробленості проблеми формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва у теоретичному та практичному аспектах з метою конкретизації мети та завдань дослідження. Здійснений ретроспективний аналіз філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури з проблеми; велась робота над конкретизацією предмету та завдань дослідження, визначались педагогічні умови формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва; розроблялась модель формування досліджуваної готовності у студентів.

На другому етапі експерименту (2019-2020 рр.) визначено критерії, показники та рівневі характеристики готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх педагогів-художників; визначено зміст формувального етапу експерименту.

На третьому, формувальному етапі (2020-2021pp.) здійснювалась реалізація моделі, визначався рівень ефективності запропонованих педагогічних умов. Наприкінці третього етапу проведено аналіз результатів експерименту та їх статистичну обробку. Вимірювання рівня сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва в якісно-кількісних характеристиках вимагає визначення критеріїв та їх показників. Як відомо, «критерій» (від грецького *kriterion* – засіб для суджень) характеризує ознаку, на підставі якої відбувається класифікація чи оцінка певного явища.

С. Решетник, звертаючись до поняття «критерій», зазначає: «система міжнародних стандартів ISO під критерієм розуміє ступінь віддзеркалення цілісності властивостей об'єкта, які є запорукою його існування; засіб, за допомогою якого вимірюються або обираються альтернативи; методологічний інструментарій, за допомогою якого здійснюється управління якістю освіти; досконалий зразок, за яким вимірюється ідеальний рівень досліджуваного явища. Показником є вимірювач критерію, за допомогою якого останній стає доступним для спостереження, фіксування та обліку» [170]. Показникам властива конкретність, за допомогою чого ми маємо можливість розглядати їх більш частково відносно самого критерію, та діагностичність, яка дозволяє показнику бути доступним для обліку й спостереження. Відповідно, під критеріями готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва є такі характерні ознаки досліджуваного утворення, на основі яких відбувається оцінка рівня його сформованості (Таблиця 3.1).

Для успішного здійснення різного роду діяльності необхідна орієнтація самого суб'єкта на ціннісне, зацікавлене ставлення до цієї діяльності, усвідомлення її особистої і суспільної значущості. Внаслідок цього, першим критерієм сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва в нашому дослідженні є *спонукально-ціннісний*.

Таблиця 3.1

**Критерії і показники сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційно-орієнтувальний	Спонукально-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мотивація на професійну діяльність;</li> <li>– прагнення до творчих досягнень;</li> <li>– наявність педагога-ідеалу</li> </ul>
Когнітивно-діяльнісний	Змістово-процесуальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сформованість професійних знань, умінь та навичок;</li> <li>– володіння основами методичних систем художнього навчання;</li> <li>– здатність до ефективного педагогічного спілкування</li> </ul>
Суб'єктний	Особистісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– самооцінка;</li> <li>– відсутність емоційної напруги в професійній діяльності;</li> <li>– здатність до самовдосконалення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності</li> </ul>

У наукових дослідженнях (Є. Воропаєва, Г. Ісаєва, Н. Замерченко, О. Леонтєва, Т. Пахомова, Г. Раджабалієва та ін.) даний критерій розглядається як сукупність цінностей, інтересів, мотивів та потреб, які покликані визначити спрямованість та здатність особистості до самореалізації, саморегуляції, самоствердження самовизначення, рефлексії.

Спонукально-ціннісний критерій оцінювання рівня готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-творчої самореалізації характеризується прагненням до оволодіння художньо-педагогічною діяльністю; наявністю особистого інтересу до ефективних

шляхів реалізації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі та усвідомленням важливості професійно-творчої самореалізації у цьому процесі; наявністю чітко визначеної програми професійного саморозвитку; здатністю проявляти творчість у майбутній професії.

У контексті нашого дослідження, показниками спонукально-ціннісного критерію є:

- мотивація на професійну діяльність;
- прагнення до творчих досягнень;
- наявність педагога-ідеалу.

Процес професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва не можливий без теоретичної та практичної підготовки студентів до здійснення художньо-педагогічної діяльності. Тому другим критерієм досліджуваної готовності було обрано *змістово-процесуальний*.

Розглядаючи педагогічну діяльність як цілісну та взаємопов'язану систему знань, умінь та навичок, які поступово переходять у професійну майстерність, слід зазначити, що формування готовності до професійно-творчої самореалізації у майбутніх учителів образотворчого мистецтва неможливе без знань студентами базових принципів, ідей та теорії фундаментальної науки. Також майбутнім педагогам-художникам необхідно знати сучасні цілі та завдання, які вирішує його дисципліна, володіти знаннями базового навчального плану та можливостей поєднання її змісту із суміжними дисциплінами.

Відомо, що освіта повинна першою реагувати на нові цивілізаційні виклики та суспільні реалії, враховувати передові тенденції та перспективи розвитку людства тощо, тому для майбутніх учителів образотворчого мистецтва важливо володіти основами методичних систем художнього навчання, які базуються на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностях особистості. Важливим показником змістово-процесуального критерію є сформованість професійних умінь та навичок: гностичних,

інтелектуальних, комунікативних, організаторських, проєктивних, конструктивних.

Упродовж усього навчального періоду, майбутні педагоги-художники стикаються з різними художніми стилями і жанрами, усвідомлюють їх характерні особливості, як спосіб відображення дійсності в образотворчому мистецтві, вивчають умови їх побутування, пов'язують зміст художніх творів з багатогранними проявами життя, тими чи іншими природними та суспільними явищами тощо. Емоційна залученість студентів у процес отримання нових знань виступає способом розвитку цілісного сприйняття картини світу.

При ознайомленні студентів з різними художніми стилями, вони набувають навички оперування знаннями з різних наукових областей: філософії, історії, соціології, культурології, літератури, музичного мистецтва та ін., що допомагає їм успішно реалізувати передачу художнього образу. Тому процес отримання художником-педагогом комплексу спеціальних професійних компетенцій вимагає активного розвитку як конкретного, так і абстрактного мислення, адже художньо-творча діяльність базується на яскравому сприйнятті художнього образу, який є носієм певного задуму, концепції.

Процес формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва тісно пов'язаний з їхнім умінням забезпечувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка передбачає діалогічний стиль спілкування між учнями та педагогом.

На думку педагогів, стиль – це відносно стійка сукупність характеристик і рис людини, які виявляються у її мисленні, поведінці, спілкуванні. Стиль виявляється в ході теоретичного і практичного освоєння навколишньої дійсності і передбачає активне ставлення до неї, її перетворення. У стилі відбиваються особистісні характеристики людини, її здібності, схильності, звички, спосіб мислення. Ці загальні теоретичні характеристики стилю

знаходять свій конкретний вираз у стилях різних форм суспільної діяльності – політичній, художній, педагогічній.

Педагогічний стиль – це характерні риси педагогічної майстерності, які відображаються в досвіді вчителів, їх спілкуванні з учнями. Він є своєрідним «почерком», притаманним кожному педагогу в його педагогічних діях. Розрізняються спільні та індивідуальні ознаки педагогічного стилю. Спільні ознаки відображають основні риси педагогічної майстерності групи вчителів, індивідуальні – характеризують особисту майстерність окремих педагогів, і більше пов'язані з їхніми конкретними нахилами і здібностями. Визначальною і необхідною рисою педагогічного стилю є творче ставлення до навчання й виховання учнів, постійні пошуки нових ефективних методів і прийомів навчання та виховання на основі оволодіння педагогічною теорією і передовим педагогічним досвідом. Ознаки педагогічного стилю виявляються і в характері спілкування педагога з учнем, тобто в особливостях ведення ним діалогу.

В сучасному педагогічному процесі розрізняють такі стилі діалогічного спілкування, як авторитарний, демократичний та ліберальний. Так, основою авторитарного стилю є такіми стиль відносин між вчителем і учнем, коли вчитель у всьому ставить себе вище учня і вважається незаперечним авторитетом для нього. Він характеризується такими рисами:

- школа існує не для учнів, а для показників. Відбувається зміщення критеріїв оцінки освітянської діяльності зі змістовних, на формальні ознаки, з людини, учня, на статистику;

- у навчанні педагог опирається на особисту наказу, контролюючу та оцінювальну діяльність при пасивній ролі учнів (слухай і мовчи, роби, як я вимагаю тощо);

- вважаючи себе за головну, провідну та визначальну постать, педагог неправомірно розширює свої повноваження щодо учня, вважаючи головною проблемою на уроці забезпечення дисципліни;

- широко застосовується насильство над учнями у вигляді заборон, обмежень, регламентацій, примусу до виконання волі педагога;

- внутрішній світ учня, його особистісна своєрідність пригнічуються на користь загального порядку та одноманітності вигідних для вчителя.

Суттєвою ознакою демократичного стилю є такий стиль, який базується на ідеї демократизації взаємин педагога і учня, спрямуванні їх стосунків на спільну діяльність, культивування партнерства, професійного і морального вдосконалення. Характерними рисами цього стилю є:

- педагог не керує учнями, а співпрацює з ними. Він не над учнями, а разом з ними. Учні і педагоги – один колектив;

- відміна системи примусів, заборон, покарань, як методів виховання, відмова від насильства;

- орієнтація не на передачу учням тієї чи іншої суми знань, а на всебічний розвиток особистості;

- головне, що об'єднує педагога і учня під час навчання – досягнення загальної мети, участь в поліпшенні оточуючого життя;

- чуйність до внутрішнього світу учня, до сфери його вподобань та індивідуальних особистостей і нахилів.

В тісному зв'язку з демократичним знаходиться ліберальний стиль, в якому наголос робиться не на співробітництво учителя і учня, а на самого учня, свободу його власного розвитку, шляхом удосконалення йому притаманних природних задатків. За відправний пункт його аналізу можна взяти систему поглядів гуманістичної педагогіки К. Роджерса та її основні положення:

- вчитель порівнюється з роботою психотерапевта, який не формує людину, не відливає її форму, що була задумана раніше, а допомагає їй знайти у собі те позитивне, що в ній вже є, але знаходиться в нерозвинутому, прихованому вигляді;

- саме викладання реалізується не як трансляція інформації, а як активізація та стимуляція (фасилітація) процесів усвідомленого учня;
- безумовно позитивне ставлення до учня, приязнь і теплі почуття до нього, прийняття його як незалежної, вільної людини, що має власні почуття і думки;
- не навчання, а учіння, тобто не лише засвоєння знань, а й зміна внутрішнього чуйно-когнітивного досвіду учня, пов'язаного з його особистістю.

Отже, на відміну від авторитарного, психологічною основою демократичного і ліберального стилів є повага педагога до особистості учня, спрямування на спільну діяльність, культивування партнерства, професійного і морального вдосконалення [28].

В сучасних умовах педагогічної взаємодії діалог часто базується на основі суб'єктно-об'єктних відносин, що не дає змоги учневі розвивати свої особистісні здібності, тільки йому притаманні якості, реалізувати свої інтереси, прагнення, тощо. Тому, задля уникнення цієї вади, слід формувати у майбутніх педагогів здатність до впровадження системи «суб'єкт-суб'єктних» відносин між учнем та педагогом.

Здатність до ведення діалогу, як умови формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх педагогів-художників, на нашу думку, повинна неодмінно володіти характеристиками, які відмічає філософ М. Бубер.

Філософ розглядає діалог не лише як форму спілкування, а швидше як спосіб сумісного буття людей. Згідно з М. Бубером, діалог не обмежується лише спілкуванням, він є відношенням людей один до одного, яке і виражається в їхньому спілкуванні. В діалозі неодмінно повинна бути присутня взаємна направленість внутрішньої дії. Дві особи, які беруть участь в діалозі повинні бути звернені один до одного. Основною ознакою діалогу є специфічна атмосфера, яку створюють дві особи, атмосфера довіри та відкритості. Завдяки цьому, діалог може мати наднаціональний характер, він

може вестись без знаків, без слів, одними поглядами двох людей, котрі довіряють один одному.

Б. Ломов [129] таку атмосферу називає простором діалогу, де між його учасниками виникає внутрішня обумовленість, коли одна людина не може існувати без іншої. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що для того, щоб відбувся діалог між педагогом та учнем, він (педагог) повинен добре знати себе у всіх своїх самовиявленнях, тому, що чим більше граней педагог бачить в собі, тим більше граней він може побачити в своєму вихованці. Діалогове спілкування також можливе за умови, коли педагог сприймає свого співрозмовника не як «невдячного учня», а як живу людину, здатну до творчого розвитку свого внутрішнього світу.

Як зазначалось, діалог відбувається в так званому діалогічному просторі, в якому педагог використовує мову, міміку, жести, але для того, щоб спілкування було цікавим, корисним та бажаним для обох сторін, викладач повинен готуватись до цього поза діалогічним простором, тобто в своєму приватному, індивідуальному житті. Для цього в сучасних умовах педагог повинен володіти методами психоаналізу, психотерапії, вміти вислухати свого вихованця, дати йому можливість виговоритись, вміти розшифрувати його жести, міміку, вчинки.

З огляду на вищевикладене, показниками змістово-процесуального критерію виступили:

- сформованість професійних знань, умінь та навичок, володіння основами методичних систем художнього навчання;
- широка орієнтація в питаннях мистецтва та творчості;
- здатність до ефективного педагогічного спілкування.

Наступним критерієм готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва був обраний *особистісний*. Обираючи даний критерій, ми виходили з того, що для формування досліджуваної готовності педагогу-художнику необхідно усвідомлювати себе та власні можливості у професійному вимірі, розуміти свої професійні та

особистісні недоліки й вміти їх виправляти, бути здатним до самооцінки та самовдосконалення.

Важливим показником особистісного критерію було обрано самооцінку. У контексті проблеми формування готовності до професійно-творчої самореалізації вона відіграє значну роль, оскільки дозволяє майбутньому педагогу-художнику дати власну оцінку власним професійним якостям та можливостям, самому собі, власному місцю серед інших людей у професійному просторі. Враховуючи такі характеристики самооцінки, як адекватність та неадекватність (завищена чи занижена самооцінка), слід зауважити, що від саме від адекватної самооцінки залежать відносини педагога з оточуючими, ставлення до своїх успіхів та невдач, самокритичність та самовимогливість, допомагає здійснювати свідому діяльність з розвитку власної особистості як майбутнього професіонала, складає передумову професійного самовдосконалення. Це має безпосередній вплив на ефективність здійснення майбутньої професійної діяльності, а отже готовності до професійно-творчої самореалізації.

Обираючи особистісний критерій, ми враховували, що готовність до професійно-творчої самореалізації залежить від рівня емоційної напруги педагога, від його вміння контролювати власні поведінкові реакції в постійно змінних та непередбачуваних ситуаціях шкільного життя. Відхилення від рівня помірної тривожності, емоційна нестабільність та невпевненість заважають ефективному здійсненню педагогічної діяльності. Тому вміння майбутніх учителів образотворчого мистецтва контролювати власні емоції, понижувати емоційну напруженість під час здійснення педагогічної діяльності сприятимуть її ефективному здійсненню, що є запорукою готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-творчої самореалізації.

Відповідно до цього, показниками особистісного критерію у нашому дослідженні виступили:

- самооцінка;

- відсутність емоційної напруги в професійній діяльності;
- здатність до самовдосконалення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності.

Використовуючи вищезначені критерії та їх показники, ми мали можливість виявити якісну характеристику рівнів сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації в майбутніх учителів образотворчого мистецтва: високий, достатній, середній, низький.

Межами розподілу було встановлено: високий рівень сформованості зазначеної готовності відповідав значенням коефіцієнта успішності від 0,85 і вище; достатній рівень – від 0,77 до 0,84; середній рівень – від 0,66 до 0,76 балів; низький – до 0,65 балів.

Такі рівні вимірювалися в коефіцієнтах успішності (КУ):

$$K = \frac{n}{m}$$

де  $n$  – фактична сума балів, отримана за показником;  $m$  – максимально можлива сума балів за показником [33]. У таблиці 3.2 наведено розподіл критеріїв та рівнів згідно з компонентами готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

*Таблиця 3.2*

**Розподіл критеріїв та рівнів згідно з компонентами готовності до професійно-творчої самореалізації в майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

<b>Мотиваційно-орієнтувальний компонент</b>	<b>Когнітивно-діяльнісний компонент</b>	<b>Суб'єктний компонент</b>
<b>Спонукально-ціннісний критерій</b>	<b>Змістово-процесуальний критерій</b>	<b>Особистісний критерій</b>

<p><b>Низький рівень</b></p>	<p>В системі цінностей слабо виражена професійна складова; суб'єктивна мотивація і потреба у здійсненні художньо-педагогічної діяльності виключно вимушена, не сформовані особисті пріоритети у професійній діяльності; відсутнє прагнення до творчих досягнень; відсутність ідеалу педагога.</p>	<p>Фіксуються лише епізодичні та поверхові професійні знання, не розвинуті вміння та навички, що забезпечують ефективну трудову поведінку; відсутність обізнаності в питаннях мистецтва та творчості; у спілкуванні переважає авторитарний стиль, не вміння вести діалог та організувати взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу. У випадку виникнення конфліктної ситуації у навчальному процесі, студенти з низьким рівнем не здатні до її оцінки та вирішення.</p>	<p>Характерна неадекватна самооцінка, що призводить до байдужості, безвідповідальності, відсутності працездатності та наполегливості під час самопідготовки до фахових дисциплін; студенти не ставлять перед собою ніяких професійно-педагогічних цілей. Під час виникнення стресових ситуацій часто спостерігаються збудливість, роздратованість, відсутність контролю над власною поведінкою, можливі фрустрація, почуття</p>
------------------------------	---	--	---

			безпорадності.
<b>Середній рівень</b>	<p>Мотивація на педагогічну діяльність та прагнення до творчих досягнень здебільшого має нестійкий характер, що проявляється у не зовсім добросовісному виконанні завдань, постановці занадто легких цілей; відсутність ідеалу педагога.</p>	<p>Фіксуються неповні професійні знання, у деяких випадках – фрагментарні; слабо розвинуті вміння та навички, спрямовані на забезпечення ефективної трудової діяльності; слабка обізнаність в питаннях мистецтва та творчості, проте, спостерігається інтерес до нового знання.</p> <p>Здатність вести діалог та організовувати взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу носить ситуативний характер; здатність оцінити проблемну ситуацію та знайти шляхи її вирішення</p>	<p>У студентів з середнім рівнем готовності до професійно-творчої самореалізації відсутнє стійке прагнення до самореалізації та самовдосконалення у педагогічній діяльності; вони володіють переважно неадекватною самооцінкою, що проявляється у частій невпевненості у своїх можливостях. Під час виникнення несприятливих ситуацій у процесі здійснення професійної діяльності, у поведінці часто мають місце неадекватні реакції:</p>

		адекватними способами присутня лише в очевидних (типових) випадках.	роздратованість, не вміння контролювати власний емоційний стан.
<b>Достатній рівень</b>	Спостерігається прояв інтересу та вольових якостей під час вивчення фахових дисциплін та виконання творчої роботи. Виявляється прагнення долати труднощі, знаходити вихід із проблемних ситуацій. Здатність виконувати роботу у встановлені терміни. Здатність самостійно виконувати навчальні та художньо-творчі завдання; наявність педагога-ідеалу.	Студенти мають достатньо повний обсяг фахових знань, усвідомлюється їх роль у здійсненні майбутньої професійної діяльності. Сформованість умінь та навичок, що забезпечують ефективну трудову поведінку достатня для здійснення професійної діяльності. Студенти з достатнім рівнем сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації здатні вести діалог та організувати ефективну взаємодію	Спостерігається прагнення до професійного зростання та самовдосконалення, проте самооцінка не завжди має адекватний характер. Здатність свідомо керувати своїми емоціями, притаманна емоційна усталеність.

		між учасниками навчально-виховного процесу; уміють оцінити та вирішити конфліктну ситуацію, проте не завжди знаходять оптимальні шляхи її вирішення.	
<b>Високий рівень</b>	Проявляється зацікавленість педагогічною діяльністю, яскраво виражене емоційно-позитивне ставлення до неї. Відчуття творчого пошуку в процесі збору, аналізу та переробки необхідної теоретичної інформації та художнього матеріалу; наявність педагога-ідеалу.	Наявність глибоких професійних знань та усвідомлення їх ролі у здійсненні професійної діяльності; вміння та навички, що забезпечують конструктивну взаємодію і трудову поведінку добре розвинуті. Високе вміння вести діалог, притаманна здатність до грамотної оцінки проблемної ситуації та вміння знаходити оптимальні шляхи її вирішення	Спостерігається прагнення до професійної самореалізації та самовдосконалення, здійснення самоконтролю, самокорекції професійних якостей, проявляються працездатність, наполегливість; притаманна адекватна самооцінка. У процесі здійснення професійної діяльності приймаються

		адекватними способами.	зважені рішення, студенти вміють долати невпевненість, сором'язливість, безпорадність, характеризуються адекватними поведінковими реакціями.
--	--	------------------------	--

Дослідна робота з формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснювалась у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя (довідка № 04/515 від 21.05.2021 р.), Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди» (довідка № 01/10-675 від 20.05.2021 р.), Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/1209 від 19.05.2021 р.).

Експериментальна робота включала:

- діагностику початкового рівня сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації у майбутніх педагогів-художників на основі визначених критеріїв та показників досліджуваного утворення;
- проведення формувального експерименту, спрямованого на апробацію розроблених педагогічних умов формування досліджуваної готовності студентів;
- моніторинг процесу формування готовності до професійно-творчої самореалізації у майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Метою діагностувального експерименту було визначення початкового рівня сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації у студентів – майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Завдання полягало в діагностуванні низки обраних критеріїв та їх показників. З цією метою було підібрано комплекс методик для діагностики вихідного рівня досліджуваної готовності (таблиця 3.3). Отримані дані сприяли цілеспрямованій роботі з досягнення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва вищих рівнів досліджуваної готовності.

Таблиця 3.3

**Діагностувальні методики для визначення рівнів сформованості  
готовності до професійно-творчої самореалізації в майбутніх учителів  
образотворчого мистецтва**

<b>Критерії та показники</b>	<b>Методики</b>
<p align="center"><i>Спонукально-ціннісний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– мотивація на професійну діяльність;</li> <li>– прагнення до творчих досягнень;</li> <li>– наявність педагога-ідеалу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– анкета виявлення внутрішніх мотивів на здійснення професійної діяльності;</li> <li>– анкета виявлення психологічної готовності до здійснення професійної діяльності;</li> <li>– питальник «самооцінка творчого потенціалу особистості»;</li> <li>– написання письмової роботи з теми «Мій ідеал педагога-художника»</li> </ul>
<p align="center"><i>Змістово-процесуальний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сформованість професійних знань, умінь та навичок;</li> <li>– володіння основами методичних систем художнього навчання;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– збір емпіричних даних за допомогою аналізу успішності студентів з предметів професійно-орієнтованого циклу дисциплін;</li> <li>– спостереження за проведенням</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до ефективного педагогічного спілкування</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>учасниками діагностувального експерименту уроків на педагогічній практиці;</li> <li>– питальник «Самокерування в спілкуванні»;</li> <li>– тест «Конфліктна особистість»;</li> <li>– тест «Чи вмієте ви слухати»</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><i>Особистісний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– самооцінка;</li> <li>– відсутність емоційної напруги в професійній діяльності;</li> <li>– здатність до самовдосконалення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– методика дослідження самооцінки особистості (за С. Будассі);</li> <li>– методика оцінки емоційних станів (за А. Уессманом та Д. Ріксом);</li> <li>– діагностика рівня саморозвитку та самореалізації в професійно-педагогічній діяльності (за Л. Бережновою;</li> <li>– тест «Готовність до саморозвитку» (за Т. Ротановою, Н. Шляхтою)</li> </ul>

Перший діагностувальний зріз було проведено з метою визначення рівня сформованості в майбутніх піаністів з КНР показників спонукально-ціннісного критерію. Діагностуючи даний критерій готовності до професійно-творчої самореалізації, ми мали на меті визначити внутрішні мотиви студентів у досягненні високих результатів у художньо-педагогічній діяльності, прагнення до творчих досягнень, усвідомлення студентами ідеалу педагога-художника.

Таким чином, для діагностики першого показника – мотивація на професійну діяльність – використовувалась анкета «Виявлення внутрішніх мотивів на здійснення професійної діяльності» (Додаток А 1.). Застосовувана методика дала змогу провести якісний аналіз мотиваційної структури

здійснення професійної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, виявити найбільш вагомі причини вибору професії. Серед них:

- Заняття з професійного циклу дисциплін дадуть мені можливість дізнатись багато важливого для себе, проявити свої здібності.
- Художньо-педагогічна діяльність мене дуже цікавить, і я хочу досягти високого рівня майстерності в цій галузі.
- Мені достатньо тих знань і навиків, які отримую на заняттях.
- Художньо-педагогічна діяльність мені не цікава, і я це роблю лише задля отримання вищої освіти.
- Складнощі, які виникають під час навчання роблять їх для мене ще цікавішими.
- У процесі самостійної роботи, окрім знань, отриманих на занятті самостійно опрацьовую необхідну літературу.
- Вважаю, що підготовка до занять не потребує додаткового опрацювання фахової літератури.
- Якщо мені щось не вдається, намагаюсь знайти шляхи вирішення проблеми, а не відмовитись від виконання завдання.
- Займаюсь не систематично, а переважно перед академічним контролем.
- Питання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю з інтересом обговорюю у вільний час (на перервах, вдома) зі своїми одногрупниками, друзями.
- Стараюсь самостійно виконувати всі поставлені завдання, не люблю, коли мені підказують і допомагають.
- Якщо мені щось не вдається, відмовляюсь від виконання завдання.
- Вважаю, що всі заняття з фахових дисциплін є цінними і з метою художньо-педагогічною діяльністю необхідно спілкуватись з викладачами якомога більше.
- Оцінка для мене важливіша, ніж сам процес навчання.
- Якщо я погано підготувався до заняття то особливо не переживаю.

- Мої інтереси та захоплення у вільний час пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.
- Художньо-педагогічна діяльність дається мені важко, і я повинен примушувати себе виконувати навчальні завдання.
- Якщо по хворобі (чи іншим причинам) я пропускаю заняття, мене це засмучує.
- Вважаю, що я помилився, обравши своєю професією художньо-педагогічну діяльність та ін.

Визначаючи значущість кожного мотиву, ми отримали адекватні судження про те, наскільки у майбутніх педагогів-художників виражене професійне покликання, другорядні й супутні інтереси.

Задля отримання більш глибоких та достовірних результатів з виявлення першого показника, нами була застосована анкета «Виявлення психологічної готовності до здійснення професійної діяльності» (Додаток А 2.). За допомогою питань, запропонованих в анкеті, ми діагностували дві підструктури готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до здійснення художньо-педагогічної діяльності: операційну (система базових знань, вмінь та навичок) та особистісну (установка, спрямованість на виконавську діяльність). Кожна відповідь «Так» оцінювалась у 10 балів, відповідь «Важко відповісти» – у 5 балів, відповідь «Ні» – 0 балів.

Наступний діагностувальний зріз був спрямований на діагностику другого показника спонукально-ціннісного критерію – прагнення до творчих досягнень. З цією метою студентам був запропонований питальник «Самооцінка творчого потенціалу особистості» (Додаток А 3). Студентам пропонувались такі запитання:

1. Чи вважаєте ви, що навколишній світ може бути поліпшений?
2. Чи думаєте ви, що самі зможете брати участь в значних змінах оточуючого світу?

3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей викличуть значний прогрес у тій сфері діяльності, яку ви вибрали?

4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому станете грати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити?

5. Коли ви вирішуйте щось зробити, чи впевнені ви в тому, що справа вийде?

6. Чи виникає у вас бажання зайнятися якоюсь невідомою для вас справою, в якій в даний момент ви некомпетентні, тобто абсолютно її не знаєте? та ін.

Наступний діагностувальний зріз був спрямований на діагностику третього показника спонукально-ціннісного критерію – наявність педагога ідеалу, співставлення з яким спонукає до активізації саморозвитку та самореалізації, вдосконалення професійних можливостей, оволодіння художньо-педагогічною діяльністю.

Діагностика сформованості даного показника здійснювалася за допомогою студентських письмових робіт з теми: «Мій ідеал педагога-художника», в якому майбутні вчителі образотворчого мистецтва повинні були розкрити суттєві професійні та особистісні риси вчителя образотворчого мистецтва, на якого вони могли б рівнятися у своїй професійній діяльності.

Під час написання письмових робіт учасники діагностувального експерименту давали відповіді на наступні запитання:

- Чи є у вас ідеал педагога-художника, до якого Ви прагнете?
- Якими якостями, на Ваш погляд, повинен володіти ідеальний вчитель образотворчого мистецтва?
- Як потрібно діяти, щоб наблизитися до еталону у художньо-творчій діяльності?

Оцінювання письмових робіт здійснювалось за п'ятибальною системою, з урахуванням рівня сформованості уявлення учасників експерименту про необхідні фахові характеристики педагога-професіонала,

рівень їх власного прагнення до набуття таких характеристик, самореалізації та саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності.

Нижче представляємо діагностувальний зріз з виявлення результатів рівня сформованості в майбутніх педагогів-художників спонукально-ціннісного критерію. Відповідні дані наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Результати діагностувального зрізу з виявлення у студентів показників спонукально-ціннісного критерію готовності до професійно-творчої самореалізації (в КУ)**

№	Показники	Групи	Рівні			
			Вис ( $\bar{X}$ )	Дост ( $\bar{X}$ )	Сер ( $\bar{X}$ )	Низ ( $\bar{X}$ )
1	Мотивація на професійну діяльність	I	–	–	–	0,6
		II	–	–	–	0,62
2	Прагнення до творчих досягнень	I	–	–	–	0,65
		II	–	–	–	0,64
3	Наявність педагога-ідеалу	I	–	–	0,68	–
		II	–	–	0,75	–
4	Загальний показник	I	–	–	–	<b>0,64</b>
		II	–	–	<b>0,67</b>	–

Як бачимо з таблиці, більша величина, яка відображує цілі та мотиви досягнення високих результатів у професійній діяльності, відповідає другій групі – 0,62, у першій групі ця ознака складала 0,6. Більше значення з коефіцієнта успішності другого показника спонукально-ціннісного критерію відповідало першій групі: 0,65, тоді, як показник другої групи склав 0,64.

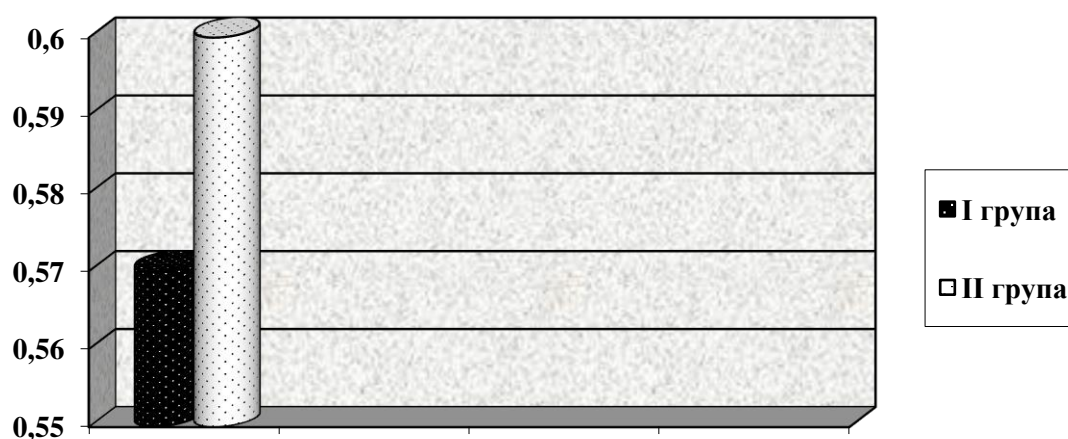
Третій показник – наявність педагога-ідеалу відповідав наступним величинам: 0,68 у першій групі та 0,75 у другій.

Як свідчать результати діагностичного зрізу, студенти обох груп мали незначну різницю у рівні сформованості спонукально-ціннісного критерію. Так, різниця між показниками становить 0,03. Відповідно до цього, показник респондентів першої групи – 0,64, що дорівнює низькому рівню сформованості означеного критерію, другої – 0,67, що дорівнює середньому рівню.

Змістово-процесуальний критерій готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва складався з таких показників: сформованість професійних знань, умінь та навичок; володіння основами методичних систем художнього навчання; здатність до ефективного педагогічного спілкування.

При діагностуванні першого показника було зібрано емпіричні дані за допомогою рейтингу успішності студентів.

На рисунку 3.1 представлено результати рейтингу успішності студентів із предметів професійного циклу дисциплін. Рейтинг був спрямований на отримання даних за показниками, які характеризують успішність майбутніх учителів образотворчого мистецтва.



**Рис. 3.1. Результати діагностувального зрізу успішності майбутніх учителів образотворчого мистецтва із предметів професійного циклу дисциплін (у КУ)**

Як бачимо з наведеної діаграми, коефіцієнт успішності в другій групі склав 0,6, у першій групі коефіцієнт успішності виявився нижчим на 0,03 і склав 0,57.

З метою діагностування рівня сформованості другого показника змістово-процесуального критерію – володіння основами методичних систем художнього навчання – проводилося спостереження за проведенням учасниками діагностувального експерименту уроків на педагогічній практиці. З цією метою було використано план аналізу проведеного уроку з образотворчого мистецтва (Додаток Б). В якості компетентних суддів виступили: викладач методики викладання образотворчого мистецтва в ЗОШ, керівник педагогічної практики, вчитель образотворчого мистецтва, експериментатор.

Третій показник змістово-процесуального критерію – здатність до ефективного педагогічного спілкування – діагностувався шляхом спостереження та аналізу проведених уроків на педагогічній практиці, та за допомогою наступних методик: питальника «Самокерування в спілкуванні» (Додаток А 4), тесту «Конфліктна особистість» (Додаток А 5), тесту «Чи вмієте ви слухати» (Додаток А 6).

У таблиці 3.5 наведено результати діагностувального зрізу з виявлення показників змістово-процесуального критерію (в КУ).

Як видно з таблиці, вищі результати за другим та третім показниками змістово-процесуального критерію мали студенти другої групи. Так, оцінка студентів другої групи за показником сформованість професійних знань, умінь та навичок становить 0,63, тоді як у студентів першої групи – 0,64. За другим показником – володіння основами методичних систем художнього навчання результати респондентів другої групи дорівнюють 0,6, тоді як показник студентів першої групи – 0,57. Здатність до ефективного педагогічного спілкування відповідало значенню 0,76 у другій групі та 0,69 у першій. Отже, загальний індекс змістово-процесуального критерію був

таким: 0,63 у першій групі, що дорівнювало низькому рівню та 0,66 у другій, що на 0,03 вище, і відповідало середньому рівню у значенні КУ.

Таблиця 3.5

**Результати діагностувального зрізу з виявлення у студентів показників змістово-процесуального критерію готовності до професійно-творчої самореалізації (в КУ)**

№	Показники	Групи	Рівні			
			Вис ( $\bar{X}$ )	Дост ( $\bar{X}$ )	Сер ( $\bar{X}$ )	Низ ( $\bar{X}$ )
1	Сформованість професійних знань, умінь та навичок	I	–	–	–	0,64
		II	–	–	–	0,63
2	Володіння основами методичних систем художнього навчання	I	–	–	–	0,57
		II	–	–	–	0,6
3	Здатність до ефективного педагогічного спілкування	I	–	–	0,69	–
		II	–	–	0,76	–
4	Загальний показник	I	–	–	–	<b>0,63</b>
		II	–	–	<b>0,66</b>	–

З метою діагностики показника особистісного критерію готовності до професійно-творчої самореалізації – самооцінки – нами застосовувалась методика дослідження самооцінки особистості (за С. Будассі) [8] [Додаток А. 7]. За допомогою означеної методики ми виявляли в учасників

експерименту ряд особистісних якостей, серед них: підозрілість, принциповість, презирливість, привітність, розсудливість, рішучість, стриманість, жалісливість, сором'язливість, терплячість та ін. Завдання студентів полягало у відзначенні серед запропонованих якостей тих, які, з їхнього погляду, їм властиві. Базуючись на цьому, ми визначали самооцінку студентів, серед вимірів якої були ступінь її адекватності та рівень. Окреслена методика дала змогу з'ясувати такі види самооцінки студентів-художників: неадекватна занижена; адекватна з тенденцією до заниження; адекватна; адекватна з тенденцією до завищення; неадекватна завищена. Задля підрахунків використовувалась формула:

$$CO = n / m,$$

де  $n$  – кількість якостей, які визначені студентом, як властиві йому,  $m$  – загальна кількість якостей. Адекватність і рівень самооцінки вивчалися за допомогою коефіцієнтів:

CO	Види самооцінки
1 – 0,76	Неадекватна завищена
0,75 – 0,51	Адекватна з тенденцією до завищення
0,5	Адекватна
0,49 – 0,26	Адекватна з тенденцією до заниження
0,25 - 0	Неадекватна занижена

Показник – відсутність емоційної напруги у професійній діяльності – визначали за методикою «Самооцінка емоційних станів» (авт. А. Вессман та Д. Рікс) (Додаток А 8) та шляхом спостереження за поведінкою майбутніх

вчителів-художників під час проведення педагогічної практики. Третій показник даного критерію визначався за допомогою тесту «Діагностика саморозвитку та самореалізації у професійно-педагогічній діяльності» (Л. Бережнова) (Додаток А 9), який був зосереджений на діагностиці таких параметрів:

- 1) рівень готовності до саморозвитку;
- 2) самооцінка особистісних характеристик;
- 3) відображення професійної та творчої самореалізації.

Тест «Готовність до саморозвитку» (за Т. Ротановою, Н. Шляхтою) також використовувався для більш широкої та повної діагностики цього показника (Додаток А 10). Результати розвитку у студентів-художників початкового рівня особистісного критерію готовності до професійно-творчої самореалізації наведено в таблиці 3.6.

За результатами діагностики видно, що результат першого показника – самооцінки – у першій групі становив 0,66 бала, у другій - 0,67 бала, що в обох випадках дорівнює середньому рівню.

За другим показником – відсутність емоційної напруги у професійній діяльності – студенти у першій групі отримали 0,5 бала, у другій – 0,53 бала, що є низьким рівнем в обох випадках; за третім показником – здатність до самовдосконалення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності – студенти першої групи набрали 0,6 бала, другої - 0,63 бала, що в обох випадках відповідає низькому рівню.

Як видно з отриманих даних, в обох групах загальний показник особистісного критерію досліджуваної готовності був низьким: 0,58 бала у представників першої групи та 0,61 – другої.

На основі отриманих результатів за кожним критерієм отримано показник вихідного рівня розвитку готовності до професійно-творчої самореалізації у студентів – майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У таблиці 3.7 містяться результати діагностичних зрізів за трьома критеріями

готовності до професійно-творчої самореалізації: спонукально-ціннісним, змістово-процесуальним та особистісним.

Таблиця 3.6

**Результати діагностувального зрізу з виявлення у студентів показників особистісного критерію готовності до професійно-творчої самореалізації (в КУ)**

№	Показники	Групи	Рівні			
			Вис ( $\bar{X}$ )	Дост ( $\bar{X}$ )	Сер ( $\bar{X}$ )	Низ ( $\bar{X}$ )
<b>1</b>	Самооцінка	<b>I</b>	–	–	0,66	–
		<b>II</b>	–	–	0,67	–
<b>2</b>	Відсутність емоційної напруги в професійній діяльності	<b>I</b>	–	–	–	0,5
		<b>II</b>	–	–	–	0,53
<b>3</b>	Здатність до самовдосконалення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності	<b>I</b>	–	–	–	0,6
		<b>II</b>	–	–	–	0,63
<b>4</b>	<b>Загальний показник</b>	<b>I</b>	–	–	–	<b>0,58</b>
		<b>II</b>	–	–	–	<b>0,61</b>

Як видно, вихідний рівень готовності до професійно-творчої самореалізації для студентів першої групи становив 0,61, а для студентів другої – 0,64, що в обох випадках відповідає низькому рівню сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації.

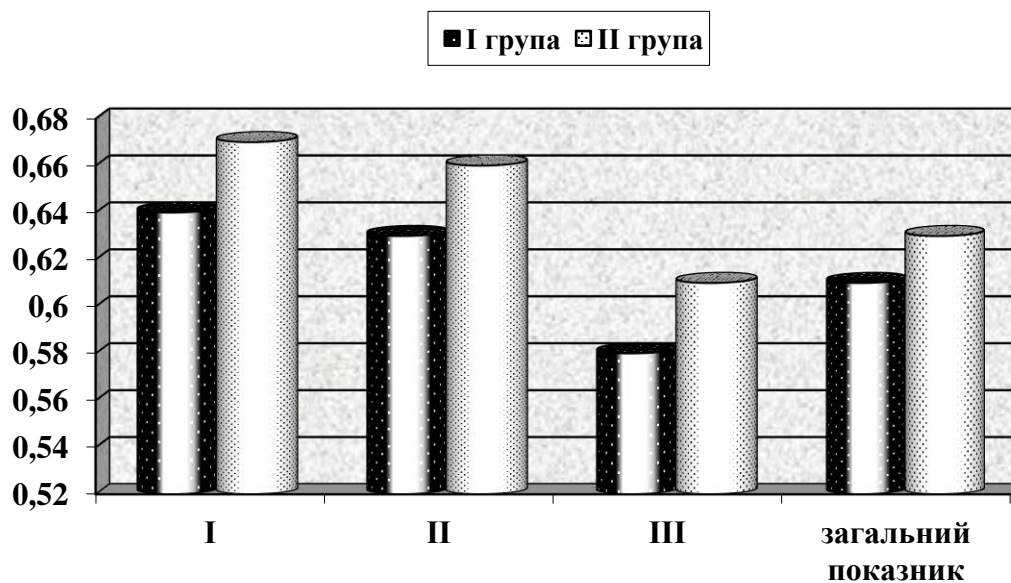
Таблиця 3.7

**Результати діагностувальних зрізів з виявлення у студентів початкового рівня сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації (в КУ)**

№	Критерії	Групи	Рівні			
			Вис ( $\bar{X}$ )	Дост ( $\bar{X}$ )	Сер ( $\bar{X}$ )	Низ ( $\bar{X}$ )
1	Спонукально-ціннісний	I	–	–	–	0,64
		II	–	–	0,67	–
2	Змістово-процесуальний	I	–	–	–	0,63
		II	–	–	0,66	–
3	Особистісний	I	–	–	–	0,58
		II	–	–	–	0,61
4	Загальний показник	I	–	–	–	<b>0,61</b>
		II	–	–	–	<b>0,64</b>

Отже, результати діагностики, проведеної серед студентів – майбутніх учителів образотворчого мистецтва першої та другої груп, дозволили виявити у рівень мотивації та бажання досягати творчих успіхів у професійній діяльності; знання, уміння та навички, необхідні для підготовки до професійної та творчої самореалізації; здатність респондентів до самооцінки, самовдосконалення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності.

На рис. 3.2 зображені рівні початкової сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх педагогів-художників за кожним критерієм.



**Рис. 3.2.** Діаграма початкового рівня сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва

де: I – спонукально-ціннісний критерій; II – змістово-процесуальний критерій; III – особистісний критерій.

### **3.2. Методика формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва та результати формувального експерименту**

Суть формувального етапу експериментального дослідження полягала у запровадженні розроблених педагогічних умов для формування готовності до професійно-творчої самореалізації студентів – майбутніх учителів образотворчого мистецтва в експериментальній групі.

Перед проведенням експерименту ми порівнювали контрольну та експериментальну групи. Слід зазначити, що робота з представниками контрольної групи проходила традиційно, без запровадження спеціальних методик. Формувальний етап науково-експериментальної роботи був пов'язаний із здійсненням диференціації та індивідуалізації навчальних

взаємодій, забезпеченням максимальної уваги до особистості майбутнього педагога, його особистісних перспектив та внутрішніх протиріч.

Основним напрямком діяльності на цьому етапі було створення умов, за яких професійно-творча самореалізація студентів-художників розумілася б як свідомий процес і вагомий результат у розвитку їх творчого потенціалу, що оновлює вміння та навички особистості. Тому педагогічними умовами формування готовності до професійно-творчої самореалізації студентів – майбутніх учителів образотворчого мистецтва були:

- актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності;
- організація самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності;
- створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО.

Перша педагогічна умова розвитку досліджуваної готовності майбутніх педагогів-художників – «Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності».

Організовуючи цю умову, ми врахували, що цінність визначає професійну спрямованість майбутнього спеціаліста, керує його діяльністю. Перш за все, ми хотіли сформувані в учасників експерименту позитивне ставлення до обраної професії, систему цінностей, які сприяли б формуванню готовності до досліджуваної самореалізації та водночас створювали можливості для реалізації внутрішньої мотивації студентів, актуалізували потребу стати педагогом-професіоналом.

Слід зазначити, що актуалізація ціннісного ставлення студентів до художньо-педагогічної діяльності відбувалася протягом усього навчання в університеті – під час організації спеціального курсу «Творча самореалізація

майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», шляхом організації змісту дисциплін професійно-орієнтованого циклу.

При створенні інтеграційного курсу були визначені такі етапи:

- визначення складових змісту курсу;
- вибір «ядра» курсу, що включає професійно відповідні розділи інтегративних дисциплін, а також знання, необхідні для його логічної побудови;
- створення зв'язків між компонентами, визначення структури курсу.

Змістом спецкурсу є змістовні знання, професійні уміння та навички, які забезпечують розвиток творчої самореалізації студента-художника у художньо-педагогічній діяльності.

«Ядром» спецкурсу є елементи процесу творчої самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, якими студенти опановують у різних видах навчально-професійної діяльності. Структура спецкурсу відповідає логіці реалізації технології навчання творчої самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а застосовувані методи адекватні методам навчальної технології (план спецкурсу наведено в Додатку В).

Одним із основних критеріїв відбору методів навчання творчої самореалізації в спецкурсі була орієнтація на посилення навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, оскільки активна пізнавальна та практична діяльність студентів є чинником, що визначає ефективність теоретичного та практичного оволодіння певним змістом.

Ми врахували, що результативність даного спецкурсу у значній мірі залежить від дій викладача, який виступає в ролі фасилітатора. Як відомо, фасилітація — це процес організації, керування та активізації плідної групової дискусії. Доведено, що спільна діяльність педагога та тих, хто навчається, сприяє успішному виконанню дидактичних завдань. Тому під час взаємодії з учасниками експериментальної групи організатор експерименту

завжди був поруч, допомагав розкривати та підтримувати ініціативи та творчість студентів, спостерігаючи за їхньою роботою в освітньому середовищі ЗВО.

Ми вважаємо особливо важливим приділяти достатньо часу обговоренню, багатогранному спілкуванню, яке занурює студентів в атмосферу довіри, роздумів та прийняття рішень. Викладач-помічник не допускає до засудження студентів. Так, ми ставили відкриті запитання, встановлювали правила поведінки та основні ігрові (тренінгові) процедури, надавали допомогу в підведенні підсумків роботи групи, забезпечували «залучення» кожного учасника групи до занять, наприклад, запитуючи пасивних учасників, та залучаючи їх до діяльності за допомогою запитань: «Що ви помітили?» «Як ще можна вирішити дану ситуацію?», «Де, на вашу думку, можна застосувати отримані знання?» тощо.

Під час ведення спільних занять створювалися комфортні умови для самореалізації, свідомих духовно-моральних змін та самовдосконалення відповідно до особистих пріоритетів життя, оновлюючи тим самим процеси цілеспрямованого та продуктивного саморозвитку майбутніх педагогів у галузі мистецької освіти.

У рамках розробленого спеціального інтеграційного курсу «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» різноманітно використовуються такі форми навчання:

– *лекція*: лекція-огляд, лекція-інтерв'ю або діалог з аудиторією, лекція-дискусія, лекція з використанням техніки зворотного зв'язку, лекція з елементами «мозкового штурму», лекція з аналізом мікроситуації, лекція-візуалізація, лекція-диспут, лекція про раніше заплановану помилку, лекція-консультація, лекція-прес-конференція тощо;

– *форми квазіпрофесійної діяльності* (імітація процесу творчої самореалізації вчителя образотворчого мистецтва): ділова гра, тренінг, ігрове проектування, захист інноваційних міні-проектів, інсценізація, мозковий штурм тощо;

– *форми навчально-професійної діяльності* (на основі практичного включення процесу професійної самореалізації до навчальної діяльності майбутніх педагогів): оцінка художнього життя, художня діяльність, педагогічна практика на навчальних заняттях (у ролі співведучого на семінарі або опонента педагога на лекції), аналіз передового педагогічного досвіду, аналіз та обговорення конкретних педагогічних ситуацій, вирішення ситуаційних (педагогічних) завдань, розробка професійно-педагогічних завдань, аналіз файлів педагогічної чи робочої документації, програми самовдосконалення та усні самодоповіді, морфологічний розбір та інші форми, які використовуються на семінарських і практичних заняттях.

Нижче ми описуємо застосування деяких із представлених форм та методів, які були використані у спецкурсі «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва».

**Лекція.** Для надання студентам необхідної «основної» інформації використовувалися традиційні види лекцій у формі монологу. Тому, задля розгляду теоретичних засад творчої самореалізації (основних видів професійної діяльності педагога-художника, які є напрямками творчої самореалізації чи питаннями Я-концепції педагога-митця з точки зору структурної організації, основні форми та процеси, що забезпечують її цілісність та системність, для розгляду теми художньо-педагогічної творчості майбутніх учителів-художників були використані *лекція-огляд* та *лекція-прес-конференція* (тема 14 спецкурсу, представлена у додатку В).

Під час *проблемної лекції* відтворювалися умови пізнавального процесу чи дискусії дослідника, зіткнення суперечливих думок, поглядів, особистих установок, наукових шкіл тощо, щодо досліджуваних явищ. Моделюючи цей суперечливий процес отримання необхідної інформації, студенти розвивали діалектичне, творче мислення, яке призвело до продуктивних результатів, будучи сильним стимулом розумової діяльності, а в поєднанні з діалогічними елементами проблемної лекції покращило соціальні та комунікативні навички. Використання проблемних лекцій дало змогу активізувати

самостійну дослідницьку та розумову діяльність майбутніх учителів-художників, подолати хибні стереотипи та настанови.

*Лекція-бесіда* чи «діалог з аудиторією» давали змогу привернути увагу аудиторії до найважливіших питань теми, урізноманітнити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням специфіки його прийняття. Участь студентів у даному виді лекцій забезпечувалася різними способами. Наприклад, під час лекції щодо показників самоосвітньої діяльності майбутніх учителів-художників з основних видів навчально-професійної діяльності (тема 9 спецкурсу, додаток В) студентам задавалися питання, які не спрямовані на контроль засвоєння знань, а на знання, що пояснюють загальну обізнаність студентів щодо раціоналізації та оптимізації самостійної діяльності та ступінь їхньої готовності до отримання більш повного навчального матеріалу.

*Лекція-дискусія* дала змогу організувати вільний обмін думками в перервах між тематичними секціями, що пожвавило процес навчання, активізувало пізнавальну активність аудиторії та дозволило сформувати колективну думку групи, використати її для переконання та подолання помилкових уявлень учасників експерименту. Наприклад, використання проблемних питань для надання аудиторії повної інформації про особливості творчої самореалізації особистості в мистецькій, педагогічній та художньо-педагогічній діяльності та їх порівняльний аналіз (тема 1 спецкурсу в додатку В), дало можливість оновити інформацію та особистий досвід майбутніх педагогів-художників з різними формами доуніверситетської освіти та стимулювати мотивацію до подальшого професійного та особистісного розвитку всіх студентів.

*Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку* використовувалася для подання найскладнішого та важливого навчального матеріалу. Так, студентам задавали запитання на початку та в кінці кожної лекції. Якщо студенти були обізнані в пропонованих питаннях, ми обмежувалися тезовою роботою і переходили до наступної частини лекції. У разі незнання

студентами матеріалу, ступінь засвоєння нового матеріалу пояснюється в кінці смислової частини лекції. При незадовільних результатах змінювали стиль подачі інформації та поверталися до викладу вихідного матеріалу. Наприклад, при розгляді методів наукового пізнання та методології дослідницької діяльності вчителя-художника (тема 16 спецкурсу в Додатку В) проблеми сприйняття виникали через абстрактність та складність матеріалу. Поділ лекції на певні логічно завершені частини (методи теоретичного та емпіричного дослідження, методи педагогічного дослідження тощо) дозволили студентам опустити вже відому інформацію, детально висвітлюючи найскладніші аспекти проблеми.

Якщо тема була практичною, використовувалася *лекція-консультація*. Після короткого ознайомлення з основною проблематикою теми студенти поставили відповідні запитання. Наприкінці заняття відбувалася невелика дискусія – вільний обмін думками. Таким чином, було проведено лекцію, яка передувала практичним заняттям з визначення індивідуального стилю професійної діяльності за результатами самопізнання професійно-особистісних характеристик (тема 12 спецкурсу в додатку В).

Форми **квазіпрофесійної діяльності**, що використовуються у дослідженні, ґрунтуються на імітації процесу творчої самореалізації майбутнього вчителя-художника. Основною частиною форм цієї групи були навчальні ігри. Так, гра є динамічною та активізує пізнавальну діяльність за умови наявності проблемної, конфліктної ситуації, потенційно містить драматургію розвитку, яка спонукає її учасників вживати активних заходів для усунення протиріч. Залучення студентів забезпечувалося емоційною атмосферою, змагальністю, азартом, професійною та особистісною активністю, творчим характером та варіативністю ігрового сюжету. Ігрова пізнавальна діяльність використовувалася у випадках, коли власне відтворення ситуації практичного здійснення діяльності було неможливим. Гра дозволяла моделювати досліджуваний процес чи явище у штучних

умовах, що сприяло глибшому (ніж при теоретичному оволодінні предметом) розумінню та практичному освоєнню теми.

На ігрових заняттях набуті на лекціях знання були практично зміцнені та поглиблені, удосконалено навички їх застосування та створено умови для соціального спілкування. Форма гри мала сильний активізуючий ефект завдяки змаганням, що посилювало професійний та особистий інтерес учасників експерименту та підвищувало ефективність навчання. Діалогічна основа цього процесу розширювала межі індивідуального досвіду студентів та призводила до розвитку колективного партнерського мислення (у процесі спільного пошуку рішень), дала змогу реально оцінити переваги власного або чужого способу дій, що у повній мірі сприяло самопізнанню студентів як особистості та майбутнього фахівця.

*Інсценізація* (розігрування ролей) – одна із форм занять у вигляді гри. Так, учасники експерименту ознайомлювалися з ситуацією та розподілялися ролями. У цьому випадку ролі розподілялися між частиною групи (решта учасників експерименту потім виступали в ролі активного глядача або компетентного журі), або студенти поділялися на невеликі групи, що представляють колективні групові ролі.

Технологія включала застосування на практичних заняттях інсценізації «Професійне самовизначення вчителя образотворчого мистецтва» (Додаток Д) та рольову гру «Захист дослідницьких міні-проектів» (Додаток Е). Так, у грі «Захист дослідницьких міні-проектів» закріплюючи знання про природу творчої діяльності педагога-художника, реалізовувався розвиток самопізнавальних навичок на основі взаємодії ролей учасників експерименту. З цією метою результати самостійної дослідницької роботи студента були представлені у формі доповіді під час групового заняття та критично оцінені іншими студентами – колегами-дослідниками.

*Ділова гра*, як форма творчої самореалізації студентів відтворювала предметний і соціальний зміст великого фрагмента майбутньої професійної дійсності, в якій студенти залучаються до її загального процесу, синтезують

навчально-пізнавальну діяльність та майбутню професійну діяльність. У додатку Ж представлена використовувана нами ділова гра «Зустріч із зарубіжними друзями», яка була використана для ознайомлення з проблемою професійної творчості вчителя образотворчого мистецтва.

У процесі використання форм навчально-професійної діяльності адекватність готовності майбутніх фахівців до творчої самореалізації у майбутній професійній діяльності реалізується не штучно (шляхом її наслідування), а базуючись на залученні її елементів у навчальний процес, що дозволяє виробити у студентів-майбутніх вчителів-художників практичні навички їх застосування.

Ефективне закріплення навичок творчої самореалізації відбувається у формі самостійної та групової самостійної роботи вихованців. Серед різноманітних методів, що підсилюють навчально-пізнавальну діяльність у сфері самостійної роботи, особливе місце займають *навчально-професійні завдання*.

У психолого-педагогічній літературі термін «завдання» означає поставлену в конкретних умовах мету, яка потребує ефективного способу її досягнення, а «рішення» - розумний і ефективний вибір з кількох варіантів можливої поведінки. Педагогічна задача необхідна для того, щоб майбутній учитель усвідомив проблемну ситуацію та її співвідношення з професійними цілями. У роботах, присвячених педагогічним завданням (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Л. Спірін та ін.), пропонуються варіанти класифікації педагогічних завдань на основі присвоєння певних критеріїв. Вирішення художньо-педагогічних проблем в умовах навчання творчої самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ґрунтується на механізмі переведення професійно-педагогічних проблем у зміст навчальних завдань.

Виходячи з вибору критеріїв функціональної спрямованості, навчальні завдання можна поділити на: *аналітичні* (спрямовані на розвиток вміння аналізувати й оцінювати педагогічну ситуацію, виявляти проблему, виявляти фактори, що впливають на проблему, визначати можливі шляхи вирішення

проблеми); *проектні* (конструктивні) завдання (орієнтовані на розвиток уміння самостійно шукати шляхи вирішення проблеми, планувати уроки чи позакласну роботу, підбирати дидактичний матеріал для учнів, прогнозувати різні форми та види їхньої художньої діяльності тощо).

За *глибиною початкової розбіжності* між бажаним ефектом (метою) та фактичним педагогічним ефектом виділяють навчальні завдання, які включають епізодичні, ситуативні (перехідні) та серйозні розбіжності (глибокі, пов'язані з особистістю вихованця).

Залежно від складності задачі навчальні завдання можна поділити на два види: задачі-вправи (моделювання простих ситуацій з метою відпрацювання окремих операцій та видів діяльності); задачі-проблеми (моделювання складних багатофакторних ситуацій з метою формування вміння аналізувати, проектувати та реалізовувати систему педагогічної діяльності).

За *характером змісту* завдання можна поділити на: завдання, пов'язані з організацією змісту діяльності учнів; завдання, пов'язані з організацією різноманітних форм діяльності учнів та їх міжособистісних стосунків у групі.

На основі *організаційних форм* розв'язання педагогічних задач учасники експерименту визначають завдання: *індивідуальні* (завдання розподіляються між студентами для самостійного прийняття рішення); *групові* (завдання призначені для мікрогруп студентів, вирішуються у спільній діяльності); *фронтальні* (завдання даються всій аудиторії і їх вирішення відбувається у формі загальної дискусії).

Змістом навчальних завдань є професійно-педагогічні завдання, які вирішуються в процесі навчально-професійної художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Ось найважливіші з них.

Майбутній учитель-художник як *суб'єкт управління* художньо-естетичним вихованням учнів вирішує завдання, що різняться за спектром цілей. Тому стратегічні цілі, спрямовані на досягнення цілей художньо-

педагогічних (розвиток художньої та морально-естетичної культури учнів, художнього смаку та потреб тощо).

*Оперативні завдання* реалізують цілі навчання образотворчого мистецтва (отримання знань, умінь, навичок, досвіду творчої художньої діяльності тощо). Оперативні завдання як елементи вирішення тактичних завдань враховують зміст процесу педагогічного менеджменту і включають завдання *педагогічної діагностики* (вивчення компонентів педагогічної системи: учнів, зміст предмета, методи та форми навчання художньої діяльності, рівень художньої освіти та естетичні інтереси учнів, виявлення недоліків та їх причини тощо); *педагогічного цілепокладання* (виявлення оперативних, тактичних і стратегічних цілей педагогічної діяльності); *педагогічне планування та проектування* (передбачення розвитку та взаємодії об'єктів художньо-педагогічного процесу; прогнозування меж найближчого розвитку; проектування форм і методів навчання та розробка змісту предмета з урахуванням результатів діагностики тощо); *реалізація педагогічних ідей* (безпосередня реалізація художньо-естетичного виховання, впровадження педагогічної технології; стимулювання міжособистісної взаємодії вихованців в образотворчій діяльності; володіння здатністю до художньо-творчої діяльності; організація поліпредметного спілкування тощо).

У додатку З наведено приклади навчально-професійних завдань, які використовуються у спецкурсі на основі методу аналізу педагогічних ситуацій, а в додатку К – приклади завдань, заснованих на дидактичному аналізі висловлювань видатних особистостей.

У рамках спецкурсу практичні (педагогічні та дослідницькі) заняття широко використовувалися як форми навчально-професійної діяльності студентів, формуючи контекст творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Слід зазначити, що використання цих форм було обов'язковим ціннісно-смісловим та пізнавальним забезпеченням практичної

навчальної та професійної діяльності з метою свідомого формування конкретного елемента процесу творчої самореалізації.

Таким чином, використання різних видів *педагогічної діяльності* сприяло практичному розвитку елементів творчої самореалізації студентами як майбутніми вчителями. Педагогічна практика студентів в умовах занять спецкурсу (як опонента лектора-викладача на проблемних лекціях чи співведучих семінарів), аналіз передового педагогічного досвіду (на основі вивчення публікацій на педагогічну тематику, авторських програм, рефератів викладачів-практиків тощо) та інші методи були ефективними у вирішенні дидактичних завдань зазначеного спецкурсу.

У процесі формування готовності до професійно-творчої самореалізації нам було важливо підтримувати оптимальне співвідношення теорії та практики, а також реалізовувати принцип диференціації через наявність реального (низького) рівня підготовленості студентів з експериментальних груп, що було визначено під час діагностувального етапу експериментального дослідження. Таким чином, диференційований підхід був використаний у підборі та організації змісту навчання та у комплектуванні мікрогруп для проведення семінарських та практичних занять; семінарах, практичних заняттях, які містили елементи творчої самореалізації в квазіпрофесійній діяльності студентів. Задля цього практичним завданням передувала теоретична частина в рекомендаційній, методичній формі викладу тощо.

Також ми прагнули включити в діяльність студентів на семінарських і практичних заняттях елементи творчої самореалізації, пов'язані з умінням майбутніх учителів образотворчого мистецтва критично підходити до особливостей власної практичної діяльності та емпіричного досвіду, наукової оцінки педагогічних явищ та узагальнення зібраного матеріалу.

Таким чином, заняття спецкурсу «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» були спрямовані на усвідомлення майбутніми вчителями-художниками сутності та функції професійно-творчої

самореалізації в художньо-педагогічній діяльності; збагачення учасників експерименту теоретичними знаннями щодо самосвідомості та професійної рефлексії, самовизначення та саморегуляції, творчої діяльності студентів-майбутніх учителів образотворчого мистецтва тощо. Велика увага приділялася формуванню необхідних практичних умінь та навичок учасників експерименту, що сприяло розвитку їхньої готовності до професійно-творчої самореалізації.

Доведено, що запропоновані форми роботи ефективно формують позитивне ставлення студентів до обраної професійної діяльності та професійних цінностей, що сприяло готовності до професійно-творчої самореалізації; сприяють створенню можливостей задля актуалізації внутрішніх мотивів майбутніх учителів образотворчого мистецтва, формують почуття особистісний сенс та потребу реалізуватися в якості вчителя образотворчого мистецтва.

Другою педагогічною умовою було обрано ***організація самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності***. При реалізації другої педагогічної умови ми врахували, що самовдосконалення є одним із основних шляхів формування професійної кваліфікації майбутніх учителів-художників, набуття необхідних психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, що сприяють їх готовності до професійної діяльності та творчої самореалізації. При цьому діяльність студентівв характеризувалася усвідомленістю, спрямованістю на самостійне виконання, відповідно до їхньої волі, цілеспрямованості та самоорганізації.

Ми вважали, що процес самовдосконалення буде ефективнішим за умови свідомого впливу на процес формування мотивів професійного самовдосконалення майбутніх учителів-художників:

1. формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення;

2. формування міцних знань, умінь і навичок у роботі над професійним самовдосконаленням;

3. актуалізація потреб професійного самовдосконалення майбутніх педагогів у процесі організації їхньої пізнавальної діяльності.

Метою першого напрямку було формування попередньої потенційної готовності студентів до позитивного сприйняття навчально-професійної діяльності, бажання та інтересу проявити себе в ній при першій нагоді. З цією метою ми використали такі дидактичні прийоми, як забезпечення високого ступеня самостійності, свободи ініціативи та творчості під час контролю та оцінювання результатів; впровадження в навчальний процес елементів здорової конкурентоспроможності; організація пропаганди досвіду самовдосконалення кращих студентів; періодичне обговорення питань професійно-педагогічного самовдосконалення на лекціях, семінарах, індивідуальних дискусіях та консультаціях.

Слід зазначити, що з метою оптимізації процесу професійного самовдосконалення кожного конкретного студента ми порівнювали його не з іншими, а з ним самим, його попередніми результатами, що оцінювались з точки зору індивідуального внеску у розв'язання певних навчальних, професійних та пізнавальних завдань.

Другим напрямком ефективного впливу на процес формування мотивації до професійного самовдосконалення стало формування у студентів культури навчальної роботи.

Третій напрямок – актуалізація потреб студентів у професійному самовдосконаленні в процесі організації їхньої пізнавальної діяльності – передбачав цілеспрямоване моделювання та розробку ситуацій самовдосконалення, в яких студенти стикалися з необхідністю активного застосування та розширення своїх знань, умінь та навичок, професійно важливих функцій.

З цією метою в спецкурсі, в процесі вивчення професійних дисциплін активно використовувалися різноманітні форми квазіпрофесійної діяльності

(ділові ігри, ігрове проектування, захист інноваційних міні-проектів тощо); форми навчально-професійної діяльності (педагогічна практика в умовах фахового заняття (як викладач на проблемній лекції чи співдоповідач на семінарі), аналіз та обговорення конкретних педагогічних ситуацій, вирішення ситуативних (педагогічних) завдань, конструювання професійно-педагогічних завдання з навчальної документації або роботи, опрацювання програми самовдосконалення та усного самозвіту тощо); педагогічна практика.

Ми врахували, що управління процесом самовдосконалення студента буде ефективнішим, якщо розглядати його як складну функціональну систему, що має власну логіку розвитку та відносно самостійні рівні організації. Таким чином, процес самовдосконалення майбутнього вчителя-художника складався з чотирьох логічно пов'язаних етапів:

1. свідоме прийняття рішень для самовдосконалення;
2. планування та розробка програми самовдосконалення;
3. безпосередні практичні дії на виконання поставлених завдань у роботі над собою;
4. самоконтроль та самокорекція цієї діяльності.

Початком роботи студентів над самовдосконаленням у контексті майбутньої професійної діяльності стала фаза саморозкриття. Це був складний процес визначення власних здібностей, рівня розвитку необхідних особистісних якостей. Цей етап проходив у трьох напрямках:

- самопізнання в системі соціально-педагогічних відносин, в умовах навчально-професійної діяльності та вимог, які ця діяльність пред'являє;
- самовиховання компетенцій і властивостей особистості, яке здійснювалося шляхом самоспостереження, самоаналізу власних дій, поведінки, результатів дій, критичного аналізу висловлювань, звернених до себе, самоаналізу в конкретних умовах діяльності;

- самооцінювання, яке ґрунтується на зіставленні набутих знань, умінь та особистісних характеристик із запропонованими вимогами;
- адекватна самооцінка, на основі якої забезпечується самокритичне ставлення майбутнього спеціаліста до своїх успіхів і недоліків.

На основі самопізнання та самооцінки майбутні педагоги почали вирішувати питання самовдосконалення. Процес прийняття такого рішення зазвичай відбувався при глибокому внутрішньому переживанні позитивних і негативних сторін особистості. На цьому етапі була створена специфічна модель роботи над собою.

Таким чином, перший етап процесу самовдосконалення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті майбутньої професійної діяльності характеризувався чітким визначенням мети подальшої роботи. З метою оптимізації цього процесу кожного учасника експериментальної групи в індивідуальній формі ознайомлювали з результатами діагностики вихідного рівня готовності до професійно-творчої самореалізації.

Відомо, що процес самовдосконалення не може бути ефективним без наявності сильної волі у студентів, моральної готовності та знання того, як цей процес реалізувати. Саме ці якості мотивують дослідницьку діяльність, засвоєння нової інформації та усвідомлення наявної, тобто самовдосконалення. Тому під час дослідницької та експериментальної роботи було проведено велику роботу з підвищення обізнаності майбутніх учителів-художників про необхідність самовдосконалення, самостійної діяльності у процесі досягнення високого рівня професійних та творчих умінь. З цією метою на лекціях № 8, 9, 10, 11 спецкурсу «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» було розглянуто питання самовдосконалення та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів-художників, їх саморегуляції та самовизначення.

Відповіді студентів на семінарах показали, що більшість учасників експериментальної групи усвідомлюють місце та роль самовдосконалення в процесі формування готовності до професійно-творчої самореалізації, що дозволило перейти до наступного етапу – планування та розробка програми самовдосконалення.

У додатку Л наводимо приклад програми самовдосконалення студента К.В. Зазначимо, що ці програми були здійсненими та реалістичними, відповідали початковому рівню сформованості досліджуваного утворення кожного учасника експерименту. Таким чином, програми містили пункти, які потребували особливої уваги на шляху формування готовності до професійно-творчої самореалізації кожного студента. Завданням експериментатора було проведення конфіденційної бесіди зі студентами, де обговорювалися, адаптувалися та узгоджувалися індивідуальні програми.

На третьому етапі студенти працювали над виконанням програми самовдосконалення за постійної підтримки та необхідної допомоги експериментатора. Тому діяльність учасників експерименту була спрямована насамперед на самовдосконалення в межах професійних компетенцій у процесі виконання програми.

З цією метою студенти самостійно досліджували психолого-педагогічну та методичну літературу, розв'язували педагогічні задачі та виконували вправи. Як показали науково-експериментальні дослідження, виділення, структурування та опрацювання учасниками експерименту першоджерел та отримані знання мали емоційне забарвлення та оцінку.

Майбутнім учителям образотворчого мистецтва було запропоновано ознайомитися з творчістю відомих художників-педагогів: Я. Циоглінського, Д. Кардовського, В. Савінського та ін., які приділяють увагу методиці навчання реалістичного малювання в загальноосвітніх та педагогічних навчальних закладах, мають власні педагогічні розробки.

Для досягнення готовності до професійно-творчої самореалізації, високого професійного рівня, майбутнім педагогам-художникам було запропоновано порівняти себе, свої професійні якості, особистісні якості з якостями свого вчителя та інших видатних педагогів. З цією метою учасники експерименту вивчали творчість О. Сухомлинського, К. Ушинського, Ш. Амонашвілі, А. Макаренка та ін. Завдяки цьому студенти усвідомили необхідність постійного самовдосконалення, розвитку позитивних якостей та подолання негативних.

Важливою умовою професійного розвитку є усвідомлення важливості діяльності особистості з посиленням на її самосвідомість, врахування її інтересів та особистісного потенціалу. Тому важливе місце в програмах саморозвитку займали завдання, які сприяли формуванню мотивації до виконання майбутньої професійної діяльності. Серед них: відвідування фахових занять в магістратурі, написання доповіді та обговорення її у спецкурсі «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва». Так, студенти мали змогу відчувати захоплення від обраної професії та усвідомити її важливість. Під час відвідування різноманітних художніх виставок респонденти знайомилися з творчістю майстрів, які пробудили в них любов до образотворчого мистецтва та бажання його навчати інших.

Велика увага приділялася дослідницькій роботі учасників експерименту: написанню рефератів, резюме, статей, дипломних робіт, доповідей на конференціях тощо. Такі завдання не лише сприяли підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців, а й викликали інтерес, що є одним із основних мотивів людської діяльності; сприяли особистісній самореалізації, що забезпечує підйом на найвищий рівень професіоналізму. Під час виконання програми саморозвитку велика увага приділялася розвитку в студентів здатності до саморегуляції свого емоційного стану. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва, які відчували надмірну

тривожність на педагогічній практиці, під час проведення позакласних виховних заходів тощо в першу чергу виявляли причину надмірного емоційного напруження. Як показує експериментальна робота, основними причинами такого стану були: недостатній рівень необхідних знань, умінь і навичок; слабка впевненість у собі; надмірне емоційне збудження; перебільшене почуття відповідальності. Відповідно до виявленої причини студентам було запропоновано виконувати відповідні вправи, що регулюють емоційний стан, аутогенну підготовку, більш наполегливу підготовку до уроків на педагогічній практиці тощо.

Пропонуючи аутогенне навчання студентам, ми врахували, що це метод самопробудження в особистості певного аутогенного стану, його використання та самовиходу з нього. Слово «аутогенний» походить від слів «авто» - я і «genos» - народження. Це означає, що слово «аутогенний» вказує на те, що джерелом позитивного ефекту є сама особистість, а слово «тренування» підкреслює необхідність регулярних вправ.

Аутогенне тренування було розроблено в 1932 році німецьким лікарем Йоганном Генріхом Шульцом (1884-1970). Вивчаючи самозвіт людей, занурених у гіпноз, І. Шульц помітив, що фізіологічні зміни супроводжуються певними уявленнями. Наприклад, розслаблення м'язів супроводжується відчуттям тяжкості, а наповнення кров'ю капілярів шкіри – відчуттям тепла тощо. Так, зосередження на реальній масі тіла допомагає поглибити м'язову релаксацію, а зосередження на теплоті тіла сприяє припливу крові до капілярів шкіри. Людина, яка практикує цей метод, має можливість заспокоїтися, ефективно зняти фізичне та психічне напруження та швидко відпочити, адже регенерація в аутогенному стані відбувається набагато швидше, ніж під час спання чи простого відпочинку. Крім того, можна окремо регулювати такі функції організму, як кровообіг, частота серцевих скорочень і дихання, мозковий кровотік тощо.

Майбутні вчителі образотворчого мистецтва за участю психолога ознайомилися з текстом, що сприяє релаксації, та необхідними шаблонами для самонавіювання. Наприклад, для моральної підготовки до уроків образотворчого мистецтва на педагогічній практиці студенти використовували такі формули:

- Я впевнений, спокійний;
- Я дуже добре знаю матеріал;
- На всі запитання відповідаю вільно та уважно;
- Мене цікавить тема.

Важливу роль відіграло озброєння студентів способами саморегуляції свого емоційного стану під впливом стресових факторів. На практичному занятті 5 спецкурсу «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», присвяченому специфіці емоційної саморегуляції, студентів ознайомили з екстремними та довготривалими методами, спрямованими на відпрацювання самоконтролю та вдосконалення емоційного самопочуття.

При ознайомленні з екстремними методами студенти були озброєні технологією роботи з негативними емоціями, в момент їх виникнення:

- якщо ви засмучені, але намагаєтеся стримати лавину негативних емоцій, вам потрібно відволіктися;
- важливо якомога швидше зайняти раціональний мозок завданням, яке вимагає повної концентрації уваги;
- увійти в стан потоку, який пов'язаний з повним зануренням у процес. Завдання має бути досить важким, але здійсненним. Найкраще, якщо вправа передбачає кілька невеликих завдань, які вимагають певних зусиль. Стану потоку можна досягти під час розслаблення та відпочинку або перевірити лише під час активної діяльності. Чим довше ви перебуваєте в цьому стані, тим довше ви зможете контролювати свою мозкову активність. Спробуйте

розглядати свою роботу як можливість увійти в стан потоку, а не як джерело стресу, і тоді ви відчуєте себе щасливішими.

Як відомо, провідними методами боротьби зі стресом є концентрація, самоконтроль, свідомий вибір і когнітивна переоцінка. Так, студенти зрозуміли, що постійно тренуючи та розвиваючи ці якості, вони зможуть у довгостроковій перспективі подолати негативні емоції. Учасники експериментальної групи, які ознайомилися з тривалими методами емоційної саморегуляції в стресових ситуаціях, отримали такі рекомендації:

- використовуйте техніку медитації-концентрації. Постарайтеся зосередити всю свою увагу на конкретному предметі – будь-чому, що є в полі зору або уявній картині. Під час медитації не можна допускати сторонніх думок, і якщо це продовжується, спрямуйте всю свою увагу на обрану вами «мету». Займайтеся щоденними вправами. Люди, які регулярно медитують, легше стежать за своїми думками та емоціями, ніж ті, хто ніколи цим не займався;
- тренуйте навички самоконтролю. Якщо ви будете регулярно практикувати самоконтроль, вам буде легше досягти успіху в інших ситуаціях, коли вам потрібно буде стримуватися. Нам постійно доводиться приймати рішення, тому при кожній нагоді потрібно проявляти самовладання: відволікатися з друзями чи готуватися до уроків; лягати спати або закінчити роботу над статтею тощо;
- подивіться на ситуацію збоку. Якщо ви пам'ятаєте неприємні події і намагаєтесь уявити себе спостерігачем, а не головним героєм, роздратування буде меншим. Будьте глядачем, а не актором, і ви відкинете тягар негативних емоцій і будете дивитися на речі тверезо;

- перенести все на папір. Якщо всі незручності минули, і ви все ще перебуваєте під впливом негативних емоцій, постарайтеся скласти звіт про подію. Так ви станете раціональною людиною і відволічете увагу від негативу.

Отже, ці форми роботи були спрямовані на самовдосконалення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва важливих професійно-особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності, а відтак – готовності до професійно-творчої самореалізації.

На четвертій фазі процесу самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті майбутньої професійної діяльності виконувались діагностичні зрізи та порівняльна характеристика до та після експериментальної діяльності, орієнтованої на саморозвиток. Студенти, які брали участь в експерименті, перевіряли результати, потім узагальнювали та обговорювали їх.

Дослідження показало, що робота над самовдосконаленням у контексті майбутньої професійної діяльності сприяла розвитку у майбутніх педагогів-художників досвіду свідомої саморегуляції, внутрішньої взаємодії із собою, самоконтролю, самостимуляції власної поведінки, активності і внутрішнього стану. Процес самовдосконалення свідомо використовується майбутніми вчителями у галузі мистецької освіти як дієвий засіб створення готовності до професійної та творчої самореалізації. Таким чином, за словами студентів, робота над цією програмою сприяла внутрішньому інтересу до професійного розвитку та внутрішній активності в цьому процесі.

Третьою педагогічною умовою формування готовності до професійної та творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми обрали *створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО*. Слід зазначити, що термін «рефлексивне середовище» має складне і часто суперечливе тлумачення. У найширшому (соціальному) контексті рефлексивне середовище є психологічним поняттям,

яке позначає цілу сукупність факторів, що визначають рефлексивні дії. Особливою частиною цього поняття є опис факторів, у яких суб'єкт є не лише засобом відображення, а й об'єктом впливу, фактором об'єктивного та випадкового характеру.

Проте поняття «рефлексивно-освітнє середовище» в сучасній науці до кінця не досліджено, тому оцінка сутності рефлексивно-освітнього середовища вищої школи нині є однією з центральних проблем психолого-педагогічних досліджень. Одне з визначень дають А. Бізяєва та Г. Єрмолаєва. У рефлексивному середовищі дослідниці розуміють систему умов розвитку особистості, що відкриває можливість самоосвіти та самокорекції соціально-психологічних та професійних ресурсів. Основною функцією цього типу середовища вони називають «підтримка потреби в індивідуальних рефлексіях». Ми вважаємо, що це визначення можна застосувати до рефлексивного та освітнього середовища з урахуванням педагогічних ресурсів. При цьому автори вказують на важливу особливість рефлексивного середовища – його мінливість, можливість вибору в ситуаціях, в яких опиняються його суб'єкти. Педагогічний процес організації рефлексивного середовища відрізняється від процесу формування будь-якої іншої розумової діяльності саме якістю взаємодії педагога та учня. Таким чином, ця взаємодія відрізняється з боку педагога тим, що включає його активність не лише у реалізації своїх рефлексивних моделей, а й активність у їх створенні у відповідь на потреби ситуації.

Окреслимо особливості рефлексивно-освітнього середовища, яке ми створюємо у навчально-виховному процесі ЗВО:

1. рефлексивно-освітнє середовище відповідає особистості, яка в ньому розвивається;
2. у цьому середовищі педагог та студент виступали як рівноправні суб'єкти;

3. організація рефлексивно-освітнього середовища мала соціально-особистісний характер;

4. визначене середовище передбачало обов'язкову внутрішню суперечність або суб'єктивну складність (пов'язану з педагогічною чи виховною діяльністю суб'єкта);

5. організоване нами рефлексивно-освітнє середовище являло собою сукупність певних зовнішніх і внутрішніх умов;

6. в рефлексивно-освітньому середовищі вдалося переоцінити старі та створити нові стандарти в навчальному процесі;

7. це середовище характеризувалося мінливістю. І учень, і вчитель мали можливість побудувати його виходячи зі своїх потреб та відповідно до напряму розвитку. Тому рефлексивно-освітнє середовище не характеризувалося наявністю нав'язаних ззовні та суворо регламентованих методів і програм роботи;

8. рефлексивно-освітнє середовище передбачало вибір таких методів навчання, в яких основний акцент робився не на зміст, а на способи дії педагога та студента;

9. вся діяльність його суб'єктів, у тому числі педагогічна, мала творчий та дослідницький характер. Рефлексивно-освітнє середовище охоплювало всю навчальну діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва: фахові заняття, педагогічну практику, спецкурс «Творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва», індивідуальну роботу.

Для рефлексивної спрямованості навчального процесу в блоці психолого-педагогічних дисциплін нами було організовано спеціальні тренінги, які враховують психологічні механізми розвитку та діяльності особистості. Тренінги з курсів «Психологія» та «Педагогіка» були доповнені такими темами: «Рефлексивна діяльність вчителя» та «Рефлексивна діяльність як умова саморозвитку майбутнього фахівця». Крім того, активно використовувалися форми організації рефлексивного дослідження,

рефлексивної гри та рефлексивної дискусії; рефлекторно-творчі, рефлекторно-діалогічні, діалогово-мотиваційні методи навчання.

Створення рефлексивного середовища на заняттях та під час педагогічної практики здійснювалось з урахуванням наступних умов:

- виконання завдань моделювання професійної педагогічної діяльності та організації колективного відображення власної педагогічної діяльності студентів;
- використання тренінгів, орієнтованих на розвиток соціальної перцепції, навичок міжособистісного спілкування та вербального спілкування;
- створення ситуації самопізнання та цілеспрямованого формування професійної самосвідомості майбутніх учителів мистецтва.

Організаційні форми процесу формування рефлексивних умінь були як традиційними (лекції, семінари, практичні та консультації), так і нетрадиційними (проблемні лекції та семінари, дискусії, рольові ігри, практичні вправи), організовані під час вивчення фахових дисциплін та спецкурсу. Формуванню рефлексивних умінь сприяли проблемні прийоми викладу матеріалу. Наприклад, у процесі сприйняття лекцій студенти налаштовувались на аналіз змісту матеріалу, відзначали основні моменти, порівнювали їх між собою, встановлювали причинно-наслідкові, функціональні та інші зв'язки між ними, слідували логіці матеріалу та системі аргументації педагога.

Згідно з дослідженням, не всі учасники експерименту мали ці навички, що вимагало їх спеціальної підготовки. Цьому сприяли, наприклад, такі запитання в процесі викладу лекційного матеріалу: «У чому ви вбачаєте причину?», «Як це пояснити?», «У якій послідовності викладається матеріал?». Також під час лекцій студентам пропонувалися такі завдання: розпізнавання та оцінка послідовності фактів і рішень; відштовхуючись від

аналізу будь-якого питання скласти план чи короткі тези, підготуватися до розповіді за певним планом; визначити проблему в викладеному матеріалі, обґрунтувати точку зору; робити висновки із запропонованих фактів; доводити чи спростовувати будь-яку позицію, оцінювати будь-які дії тощо.

Щоб вивчити матеріал, студентам пропонувалося скласти словничок основних термінів та понять, заповнити його під час підготовки до семінарських занять. Розглядаючи факти та явища, їх класифікацію та оцінку, створюючи гіпотези, перевіряючи та узагальнюючи, майбутні педагоги також продемонстрували приклади логічного аналізу, об'єктивного підходу до явищ, без яких неможливе формування рефлексивних умінь.

При складанні заліку або іспиту студенти повинні були подати рефлексивний звіт з модулю або курсу в цілому. На фахових заняттях ми також активно використовували освітні технології, які орієнтують та формують рефлексію майбутніх учителів-художників. Це включало:

- технології системно-функціонального підходу, технології навчання проблемного діалогу та розвиваючого навчання (постановка цілей, створення проблемних ситуацій, особистісних ситуацій, творчих завдань, демонстрація рефлексивної діяльності);
- технологія активних методів навчання (ділові ігри, дискусії, тренінги, розв'язання професійних кейсів і завдань, мозковий штурм тощо);
- медіатехнології, використання аудіо та відео матеріалів (використання навчального відео з методичним супроводом процесів його контролю та аналізу, самоаналізу, спільної рефлексивної діяльності викладача та студентів);
- технології самооцінки та експертної оцінки.

Створення ситуації взаємодії та самооцінки заохотило учасників експерименту замислитися над професійною діяльністю та забезпечити

активацію рефлексорних механізмів. При проведенні навчальних занять такі ситуації заздалегідь планувалися у вигляді різних вправ та ігор. Під час курсу слухачів ознайомили з тестовими методиками самооцінювання, результати яких активно обговорювалися в групі. Однак такі ситуації часто траплялися спонтанно під час практичних та лабораторних занять. Завдання педагога полягало в тому, щоб ефективно використовувати їх для реалізації умов формування рефлексивних умінь в учасників експериментальної групи.

У процесі створення рефлексивно-освітнього середовища ми активно використовували можливості позааудиторної та самостійної діяльності студентів. Так, відвідування гуртка «Вечірній малюнок» з організацією виставки студентських робіт та подальшим аналізом творчої діяльності учасників експерименту запуслав у студентів процеси рефлексії та взаємооцінки.

Рефлексивний елемент був необхідним при організації таких форм позааудиторної роботи, які є продовженням навчального процесу і переростають у квазіпрофесійну діяльність. Наприклад, під час навчальної практики студентам було запропоновано підготувати та провести музейну виставку для студентів на тему «Історія новорічних свят для дітей». При цьому майбутні вчителі образотворчого мистецтва готували дослідницькі проекти, відбирали чи створювали фільми, добирали музейні експонати чи готували власні макети, оформляли виставку, використовували елементи драматизації тощо. Завдяки підготовленій екскурсії студенти виступали перед учнями, іноді проводили до 3 екскурсій на день. Після цієї роботи важливим етапом було здійснення рефлексії, коли студенти не лише ділилися своїми враженнями та емоціями, а й активно брали участь у взаємооцінці, сприймали думку педагогів та розмірковували над власними діями.

У процесі самостійної роботи учасникам експерименту рекомендували приділяти кілька хвилин протягом робочого дня і більше часу ввечері на роздуми над такими питаннями: Що і як я зробив? З якою метою я це зробив?

Чому я це зробив? Такі міркування дали студентам можливість переоцінити свою поведінку та професійний досвід, звернути увагу на позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності з подальшим виправленням помилок.

Згідно з дослідженням, відкритість до себе та виявлення власних проблем є основою для їх ефективного вирішення, що запобігає формуванню негативної самооцінки, пробуджує впевненість у собі та готовність долати професійні ускладнення, сприяє професіоналізму і творчій самореалізації студентів – майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Під час вивчення тем спецкурсу, присвячених професійній самосвідомості вчителя-художника (теми № 4, 7) студентам пропонувалося завдання, орієнтоване на самостійне виконання: скласти індивідуальний список моделей самоприйняття: сьогодні я задоволений собою, тому що...; коли я проводив урок, мені сподобалось ...; я сьогодні робив такі корисні речі ... тощо). Респонденти повинні були щодня заповнювати список, щоб проаналізувати власний позитивний досвід і використати його в майбутньому.

Як показала дослідницька робота, завдяки постійній рефлексії власної навчально-професійної діяльності, реалізації запропонованих нами рефлексивних завдань респонденти усвідомили, що завдяки роботі над собою через рефлексію та самопізнання своїх сильних та слабких особистісних та професійних сторін, відбуваються позитивні зміни у сфері мотивації, професійному становленні, розвивається бажання самореалізуватись в професії, активізуються пізнавальні потреби, що є запорукою ефективного формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-творчої самореалізації.

Наступний етап експериментальної роботи був присвячений підсумковим зрізам, завдяки яким ми змогли простежити зміни, що відбулися в результаті формувального експерименту в експериментальній групі

(табл. 3.8). Зауважимо, що дані зрізи були виконані з використанням тих же критеріїв і методик, що й констатувальні.

Як бачимо з таблиці 3.8, перший зріз було проведено з метою визначення рівня сформованості спонукально-ціннісного критерію. Так, показник першого критерію готовності до професійно-творчої самореалізації в майбутніх учителів образотворчого мистецтва дорівнював значенню 0,82 бали, тоді як до дослідно-експериментальної роботи цей показник засвідчив 0,67 бали у значенні КУ.

Далі нами було проаналізовано вплив експериментально-дослідної роботи на змістово-процесуальний критерій. Отримані результати свідчать, що показник другого критерію зріс з 0,66 балів до 0,76 балів у значенні КУ, що на 0,10 більше.

Таблиця 3.8

**Результати констатувальних зрізів щодо виявлення рівня сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації в студентів експериментальної групи (в КУ)**

К Р И Т Е Р І Ї						Загальний показник ( $\bar{x}$ )	
Спонукально-ціннісний		Змістово-процесуальний		Особистісний			
до експер.	після експер.	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	до експер.	після експер.
0,67	0,82	0,66	0,76	0,61	0,83	0,64	0,8

При визначенні коефіцієнту успішності особистісного критерію ми зафіксували показник 0,83, тоді як до проведення експериментальної роботи він складав 0,61.

На основі даних, отриманих за кожним критерієм готовності до професійно-творчої самореалізації у майбутніх учителів образотворчого мистецтва, вдалося отримати загальний показник розвитку досліджуваної готовності після формувального експерименту.

Так, цей показник становив 0,8 бала, тоді як до запровадження спеціально організованої методики він становив 0,64 бала. Тому ми маємо можливість констатувати достатній рівень сформованості досліджуваного цілісного утворення у студентів-художників, що входили до експериментальної групи, що підтверджує ефективність роботи.

Слід зазначити, що різницю між показниками готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх педагогів-художників до та після експериментальної роботи можна пояснити запровадженням спецкурсу «Творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва», який формував систему цінностей у студентів, що у свою чергу сприяло становленню досліджуваного феномену і водночас створювало можливості, які б реалізували внутрішні мотиви майбутніх педагогів-художників, формували особистісну значущість та потребу стати професіоналом в педагогічній діяльності.

Робота над самовдосконаленням у контексті майбутньої професійної діяльності сприяла розвитку в учасників експериментальної групи досвіду свідомої саморегуляції, самоконтролю та самостимуляції поведінки. Доведено, що процес самовдосконалення виявився ефективним способом формування готовності студентів до професійно-творчої самореалізації.

Запровадження форм і методів третьої педагогічної умови допомогло респондентам усвідомити, що в результаті роботи над собою, через рефлексію та самопізнання своїх сильних і слабких сторін, відбуваються позитивні зміни в мотивації, професіоналізації, активного розвитку набувають пізнавальні потреби та бажання студентів самореалізуватись в

обраній професії, що є запорукою успішного формування готовності майбутніх педагогів-художників до професійно-творчої самореалізації.

Задля порівняння ефективності отриманих даних в експериментальній групі, було проведено діагностування визначених критеріїв досліджуваної готовності в контрольній групі. Зазначаємо, що до контрольної групи увійшли студенти, які не брали участі в формувальному експерименті (таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

**Результати констатувальних зрізів щодо виявлення рівня сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації в студентів контрольної групи (в КУ)**

КРИТЕРІЇ						Загальний показник ( $\bar{x}$ )	
Спонукально-ціннісний		Змістово-процесуальний		Особистісний			
до експер.	після експер.	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.		
КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	до експер.	після експер.
0,64	0,7	0,63	0,68	0,58	0,6	0,61	0,66

Згідно з даними, наведеними в таблиці, можемо констатувати, що за першим, спонукально-ціннісним критерієм готовності до професійно-творчої самореалізації показник респондентів контрольної групи дорівнював 0,7 бали; коефіцієнт успішності змістово-процесуального критерію відповідав значенню 0,68; показник особистісного критерію дорівнював 0,6 бали у значенні КУ. Як бачимо, загальний показник сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації в студентів контрольної групи склав 0,66 що дорівнювало середньому рівню.

У таблиці 3.10 представлені зведені дані щодо сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації в експериментальній та контрольній групах у %.

Таблиця 3.10

**Зведені дані щодо сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації в експериментальній та контрольній групах (у %)**

Групи	До експерименту				Після експерименту			
	Р І В Н І							
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Експерим.	-	-	34,7 %	65,3 %	16,7 %	44,5 %	27,4 %	11,4%
Контр.	-	-	37,8 %	62,2 %	6,9 %	16,2 %	48 %	28,9%

де: I – високий рівень; II – достатній рівень; III – середній рівень; IV – низький рівень.

Як бачимо, до запровадження формувального експерименту жодна група не мала високого та достатнього рівня сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації. Після запровадження дослідницької роботи в експериментальній групі відсоток респондентів, які досягли високого рівня, становив 16,7. Переважна більшість майбутніх учителів-художників, що належали до експериментальної групи, належали до достатнього рівня: 44,5%.

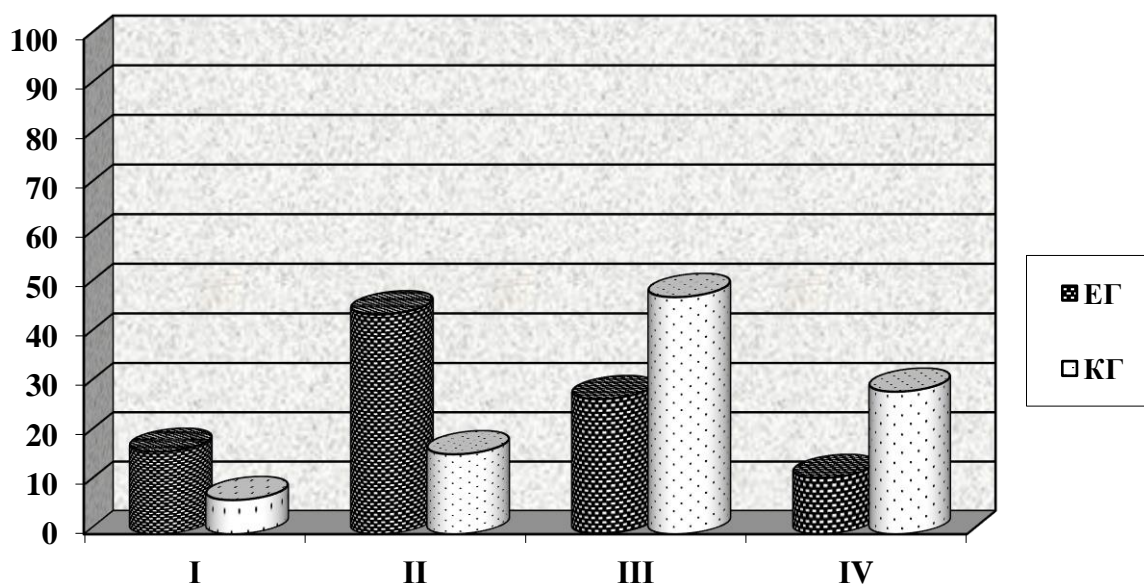
Після введення формувального експерименту високий рівень також зафіксовано у 6,9% учасників контрольної групи, достатній рівень – у 16,2%. Так, 61,2% респондентів в експериментальній групі та 23,1% у контрольній групі досягли високого та достатнього рівня готовності до професійно-творчої самореалізації.

Згідно з даними таблиці, середній рівень готовності до досліджуваного утворення виявлено у 27,4% респондентів експериментальної групи та 48%

— контрольної, 11,4% студентів експериментальної групи та 28,9% респондентів у контрольній групі мали низький рівень сформованості досліджуваного феномену. Так, низький та середній рівень спостерігався у 38,8% майбутніх учителів-художників, які брали участь у дослідженні, та у 76,9% майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які не навчалися за спеціально організованою методикою.

Результати порівняльної характеристики рівнів готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва до та після формульованого експерименту підтверджують, що відсутність цілеспрямованої роботи в цьому напрямку призводить до недостатньої сформованості цього утворення.

На графіку (рис. 3.3) наведені порівняльні дані рівнів готовності до професійно-творчої самореалізації у респондентів з експериментальної групи після формульованого експерименту та у контрольній групі, в якій експеримент не проводився.



**Рис. 3.3. Зведені дані щодо сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації в експериментальній та контрольній групах (у %)**

де: I – високий рівень; II – достатній рівень; III – середній рівень; IV – низький рівень

Таким чином, організоване дослідження експериментально підтвердило ефективність запропонованих нами педагогічних умов формування готовності до професійно-творчої самореалізації в майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Наступним завданням було визначення міри залежності між готовністю до професійно-творчої самореалізації та її компонентами: мотиваційно-орієнтувальним, когнітивно-діяльним, суб'єктивним. З цією метою ми застосували метод кореляційного аналізу. Його здійснення відбувалося за наступною формулою:

$$r_{xy} = \frac{n \times \sum (x_i \times y_i) - (\sum x_i \times \sum y_i)}{\sqrt{[n \times \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \times [n \times \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}} \quad [128]$$

де:  $X_i$  – значення незалежної змінної;  $Y_i$  – значення залежної змінної;  $\bar{X}$  – середнє значення незалежної змінної;  $\bar{Y}$  – середнє значення залежної змінної;  $n$  – кількість спостережень.

Значення фактора  $X_i$  розглядалося як мотиваційно-орієнтувальний, когнітивно-діяльний, суб'єктивний компоненти. Фактор  $Y_i$  становив загальний індекс рівня сформованості готовності до професійно-творчої самореалізації після проведеного експериментального дослідження. Отримані результати здійсненого аналізу представлено в таблиці 3.11.

*Таблиця 3.11*

**Результати кореляційних зв'язків між рівнем готовності до професійно-творчої самореалізації та її компонентами**

<b>№</b>	<b>КОМПОНЕНТИ</b>	<b>КОЕФІЦІЄНТ</b>
<b>1</b>	Мотиваційно-орієнтувальний	0,687
<b>2</b>	Когнітивно-діяльний	0,84
<b>3</b>	Суб'єктивний	0,82

Отже, найтісніший зв'язок, на рівні високого, виявлений між готовністю до професійно-творчої самореалізації та когнітивно-діяльнісним компонентом (0,84).

Другим компонентом, з яким виявився тісний зв'язок був суб'єктивний: 0,82.

Кореляційний зв'язок між готовністю до професійно-творчої самореалізації та мотиваційно-орієнтувальним компонентом виявився на помітному рівні та склав 0,687. Як бачимо, аналіз отриманих результатів довів доцільність та адекватність застосування обраних педагогічних умов формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

### **Висновки до третього розділу**

Експериментальна робота полягала в організації та проведенні діагностуючого та формуючого етапів дослідження, визначенні вихідного рівня готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх педагогів-художників, дослідженні ефективності обраних педагогічних умов, презентації результатів дослідження.

Констатувальний етап дослідження полягав у визначенні початкового рівня сформованості досліджуваного феномену у майбутніх учителів образотворчого мистецтва та створенні груп для виконання експериментальної роботи. Під час констатувального експерименту діагностовано мотивацію студентів до професійної діяльності; рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, оволодіння основами методичних систем мистецької освіти, вміння здійснювати ефективне педагогічне спілкування. Важливе місце займала діагностика здатності майбутніх учителів-художників до самооцінки, самовдосконалення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності, відсутність емоційної напруги при її здійсненні.

Отримані дані дозволили зробити висновок, що більшість майбутніх учителів образотворчого мистецтва мали низький рівень готовності до професійно-творчої самореалізації: загальний бал респондентів I групи склав 0,61, другої – 0,64 у значення КУ, що вимагало спеціальної організованої роботи з формування досліджуваної готовності у майбутніх педагогів-художників.

Під час формувального експерименту ми мали на меті перевірити експериментальну методика, яка полягала у впровадженні спеціально розроблених педагогічних умов у навчальний процес ЗВО, що сприяло б формуванню готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-творчої самореалізації: актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності; організація самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності; створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО.

При реалізації обраних педагогічних умов використовувалися форми, методи, технології та засоби інтенсифікації процесу формування досліджуваної готовності. До них належать: *форми навчально-професійної діяльності*: спецкурс «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»; лекційні заняття (лекція-огляд, лекція-бесіда або діалог з аудиторією, лекція-дискусія, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекція з застосуванням елементів «мозкового штурму», лекція з розбором мікроситуацій, лекція-диспут, лекція-консультація та ін.), семінари, практичні заняття, консультації; форми квазіпрофесійної діяльності (ділова гра, ігрове проектування, інсценування, мозковий штурм, тренінг, захист інноваційних міні-проектів та ін.); художня діяльність, оцінка явищ художнього життя, педагогічна практика в умовах навчальних занять (в якості опонента викладача-лектора на проблемній лекції або співведучого на семінарі), аналіз передового педагогічного досвіду, аналіз і обговорення конкретних педагогічних ситуацій, рішення ситуаційних (педагогічних)

завдань, проектування професійних педагогічних завдань, розбір папки з навчальної або робочої документації, складання програми самовдосконалення і усний самозвіт, морфологічний аналіз.

*Методи:* психологічної саморегуляції, проблемні, рефлексивно-творчі, рефлексивно-діалогові, діалогово-спонукальні.

*Технології:* системно-діяльнісного підходу, проблемно-діалогового навчання і розвиваючого навчання, активних методів навчання, медіа технології, самооцінки та взаємооцінки.

*Засоби:* навчальні посібники, навчальні програми, технічне устаткування (комп'ютери, презентаційне устаткування), тематичний план роботи спецкурсу «Творча самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», програма самовдосконалення в контексті здійснення майбутньої професійної діяльності.

Реалізація педагогічних умов формування готовності до професійно-творчої самореалізації у майбутніх учителів образотворчого мистецтва пройшла успішно, про що свідчать дані з підсумкових зрізів, проведених з метою визначення рівнів сформованості досліджуваного утворення в експериментальній та контрольній групах. Відтак, всі показники за трьома визначеними нами критеріями в експериментальній групі були вищими, ніж у контрольній: 61,2% респондентів досягли високого та достатнього рівня готовності до професійно-творчої самореалізації в експериментальній групі, та 23,1% в контрольній. Низький та середній рівень досліджуваної готовності спостерігався у 38,8% майбутніх учителів-художників, які брали участь у дослідженні, та у 76,9% майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які не навчалися за спеціально організованою методикою. Таким чином, після упровадження формуючого експерименту рівень досліджуваної готовності студентів підвищився в обох групах, проте не так помітно у представників контрольної групи. Статистично незначні позитивні зміни ми пояснюємо відсутністю цілеспрямованої роботи в цьому напрямку.

Отже, аналіз отриманих даних засвідчив, що реалізація експериментальної методики з формування досліджуваної готовності в майбутніх учителів образотворчого мистецтва та впровадження обраних педагогічних умов сприяли результативності досліджуваного процесу, про що свідчать дані прикінцевого зрізу.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [124, 125].

## ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано теоретичне обґрунтування та нове вирішення проблеми формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Розгляд та виклад основних положень дослідження дав змогу зробити наступні висновки.

1. З'ясовано стан розробки питання формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Основними філософсько-психологічними векторами, в яких розвивалася ідея професійно-творчої самореалізації, були гуманістичний, екзистенційний, психоаналітичний, етико-релігійний та діалектико-матеріалістичний підходи.

Вказується, що проблема професійно-творчої самореалізації особистості має відбуватися з точки зору діалектико-матеріалістичного підходу, в якому самореалізація особистості визначається як свідомий, цілеспрямований процес розкриття особистості. Зазначено, що висвітлення проблеми професійно-творчої самореалізації особистості доцільно здійснювати з позиції діалектико-матеріалістичного підходу, де самореалізація особистості визначається як свідомий, цілеспрямований процес розкриття творчих сутнісних сил особистістю в соціальній діяльності. Обґрунтовано, що соціокультурна обумовленість особистісного існування, характерна для даного підходу та визначає діалектичні механізми детермінізму, екстеріоризації і інтеріоризації, що покладено в основу професійно-творчої самореалізації особистості, завдяки чому це явище може розглядатися як процес внутрішньо особистісної (психологічної) і зовнішньої (соціокультурно-особистісної) інтеграції.

2. Розроблено компонентну структуру професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва у складі

взаємопов'язаних елементів (мотиваційно-орієнтувального, когнітивно-діяльнісного та суб'єктного компонентів). Доведено, що *мотиваційно-орієнтувальний компонент* забезпечує стимулюючий вплив на ефективність процесу оволодіння студентами художньо-педагогічною діяльністю та інтелектуальною активністю; *когнітивно-діяльнісний* – передбачає накопичення професійних знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями, опанування високим рівнем художньо-педагогічної майстерності для подальшої самореалізації в професійному середовищі; *суб'єктний* – розкриває як зовнішній, так і внутрішній чинники формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів, їх ефективність самостійної роботи, пізнавальну діяльність, самоорганізацію, які спрямовані на саморозвиток та подальше професійне зростання.

3. Обґрунтовано модель і методику формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва у єдності: принципів (професійної спрямованості, науковості, оптимізації, емоційності педагогічного процесу); педагогічних умов (актуалізації ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-творчої діяльності; організації самовдосконалення майбутніх педагогів-художників у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності; створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виховному процесі ЗВО); методів (психологічної саморегуляції, проблемні, рефлексивно-творчі, рефлексивно-діалогові, діалогово-спонукальні); форм (спецкурс, лекційні, семінарські, практичні заняття, консультації, форми квазіпрофесійної діяльності, художня діяльність, педагогічна практика, усний самозвіт, морфологічний аналіз); технологій (системно-діяльнісного підходу, проблемно-діалогового навчання і розвиваючого навчання, активних методів навчання, медіа технології, самооцінки та взаємооцінки); засобів (навчальні посібники, навчальні

програми, технічне устаткування (комп'ютери, презентаційне устаткування), план роботи спецкурсу, програма самовдосконалення).

4. Встановлено критерії та показники готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а саме: спонукально-ціннісний з показниками (мотивація на професійну діяльність; прагнення до творчих досягнень; наявність педагога-ідеалу); змістово-процесуальний, який розкривається за показниками (сформованість професійних знань, умінь та навичок; володіння основами методичних систем художнього навчання; здатність до ефективного педагогічного спілкування); особистісний, який забезпечують показники (самооцінка; відсутність емоційної напруги в професійній діяльності; здатність до самовдосконалення та самореалізації в художньо-педагогічній діяльності) та рівні (високий, достатній, середній, низький).

5. Експериментально перевірено ефективність моделі та методики формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх педагогів-художників, що підтверджує суттєву відмінність підсумкових зрізів в експериментальній та контрольній групі: високий та достатній рівень готовності до професійно-творчої самореалізації мали 61,2% респондентів в експериментальній групі, та 23,1% у контрольній. Низький та середній рівень сформованості зазначеної готовності спостерігався у 38,8% майбутніх учителів-художників, які брали участь у дослідженні, та у 76,9% студентів, які не навчалися за спеціально організованою методикою. Виявлено, що ефективне формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх фахівців можливе лише за умови впровадження у навчально-виховний процес вищої школи спеціально організованої методики.

Дослідження не вичерпує перспективи подальших наукових пошуків, спрямованих на вирішення проблеми формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Предметом подальших досліджень може бути зміст та специфіка практичної складової професійного розвитку педагогів-художників, її організація та методичне забезпечення.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки. *Высшее образование*. 1993. № 3. С. 165–171.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1991. 335 с.
3. Аллахвердова О.В. Исследование мотивационных компонентов совместной деятельности. *Совместная деятельность*. М., Наука, 1988. 122 с.
4. Алешина И. Н. Психологические особенности влияния социальных ожиданий на формирование профессиональной направленности студента педагогического института: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Москва, 1990. 20 с.
5. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания. *Вопросы психологии*. 1994. №2. С. 88-98.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды. Москва : Наука, 1980. Т.1. 169 с.
7. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб. : Питер, 2001. 688 с.
8. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.
9. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. зав. М.: Аспект Пресс, 1999. 376 с.
10. Андриенко Е.В. Подготовка учителя к самоактуализации в педагогической деятельности. дисс.... канд.пед.наук. М., 1994. 209 с.
11. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. тр. / отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков. Москва : Наука, 1978. 399 с.

12. Антонюк В. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект: наукове дослідження. К.: Українська ідея, 1999. 24 с.
13. Антипова Е.А. Модульный подход к проектированию культурно-воспитательного пространства факультета педагогического вуза: автореф.... канд.пед.наук. СПб, 2007. 22 с.
14. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности*. Сб. статей / АН СССР, институт психологии. Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1981. С. 3-19.
15. Артемов В. А. Очерки психологии. М. : Учпедгиз, 1954. 216 с.
16. Аронова Е.Ю. Ценностно-смысловой аспект самореализации учащегося средствами искусства. Дисс. ... канд.пед.наук. Краснодар, 2000. 193 с.
17. Архангельский С. И. Некоторые проблемы теории обучения в высшей школе. Москва: Знание, 1973. 61 с.
18. Асмолов А. Г. Личность : психологическая стратегия воспитания. *Новое педагогическое мышление*. М. : Педагогика, 1989. С. 206-220.
19. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977. 256 с.
20. Багдасян К.М. Вопросы активизации художественного изображения объектов действительности в рисунках младших школьников: Дис. ...канд.пед.наук. Москва, 1975.161 с.
21. Бакланова Н. К. Психологические основы профессионального мастерства. М., 1991. 214 с.
22. Басин Е.Я. Психология художественного творчества (Личностный подход).М.: Знание, 1985. 64 с.
23. Бердяев Н:А. Философия свободы. Смысл творчества . М. : Правда, 1989. 607 с.

24. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 41–45.
25. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., Педагогика, 1989. 191 с.
26. Берштейн М. Д. Проблемы учебного рисунка. Москва: Искусство, 1940. 49 с: ил.
27. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. Пособие. Ростов н/Дону: Творч. центр "Учитель", 1999. 560 с.
28. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография. Волгоград: Перемена, 2001. 180 с.
29. Буш Г. Диалектика и творчество. Рига: Автос, 1985. 318 с.
30. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 268 с.
31. Богоявленская Д. Б. Вчера и сегодня психологии творчества. *Творчество искусства – искусство творчества* / под ред. Л. Дофмана и др. Москва : Наука: Смысл, 2000. С. 187–198.
32. Бондаревская Е. Б. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 1995. № 4. С. 29–36.
33. Бубер М. Два образа веры. Москва : Республика, 1995, 464 с.
34. Будасси С. А. Самооценка личности. *Практические занятия по психологии* / Под ред. акад. А. В. Петровского. Москва : Просвещение, 1972. С. 30–37.
35. Валеева Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века). Дисс. ...д-ра пед. наук. Казань, 1997. 387 с.
36. Варданян В. А. Становление в ВУЗе художественно-педагогической компетентности учителя начальных классов. *Интеграция образования*. 2006. № 2. С. 123–127.

37. Вачков И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя. Дисс.... канд.псих.наук. М., 1995. 180 с.
38. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов. Казань: КГПИ, 1992. 108 с.
39. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1950. 508 с.
40. Волкова Е. В. Производство искусства в мире художественной культуры. М. : Искусство, 1988. 240 с.
41. Волянка М. Е. Духовные потребности личности: факторы формирования и развития. Дисс. ... канд. филос. наук. М., 1991. 185 с.
42. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 533 с.
43. Габрусевич С. А., Зорин Г. А. От деловой игры – к профессиональному творчеству. Минск : Изд-во БГУ, 1989. 125 с.
44. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. М. : Искусство, 1991. 367 с.
45. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии: материалы к курсу лекций. Москва : изд-во МГУ, 1978. 118 с.
46. Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию : учебное пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. 447 с.
47. Гильманов С.А. Педагогические основы актуализации творческой индивидуальности педагога. дисс. ... д-ра пед.наук. Казань, 1996. 350 с.
48. Гиль С. С. Содержание социально-педагогической поддержки молодежных инициатив на муниципальном уровне управления. *Социальная работа: теория, технологии, образование*. 2003. № 1. С. 35–40.
49. Глезерман Г.Е. Формирование, воспитание и самовоспитание личности. *Вопр.философии*. 1976. № 4. С. 309-318.
50. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. Изд. 2-е. Москва: Мир, 1996. Т. 1. 496 с.

51. Головаха Е.И. Структура групповой деятельности. Киев, Институт социологии НАН Украины, 1979. 139 с.
52. Голубчиков Л.Я. Самоопределение индивида (социально-философский анализ): дисс. ...докт.. философ, наук. Екатеринбург, 1993. 328 с.
53. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 187.
54. Гончаров И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. М.: Педагогика, 1986. 128 с.
55. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. URL: <http://http://hpsy.ru/authors/x897.htm> (дата звернення 12.12.2020).
56. Горностай П.П. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема URL: <http://users.i.com.ua/>
57. Гревцева Г. Я. Принципы подготовки студентов к воспитательной работе. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2014. № 4 (40). С. 131–136.
58. Громов Е.С. Природа художественного творчества. Москва: Просвещение, 1986. 239 с.
59. Грязева В. Г. Экологическая психология творческой личности : обучение в контексте развития личности как субъекта культуры Челябинск : Полиграф-мастер, 2000. 304 с.
60. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учеб. пособие. Москва : Логос, 2000. 223 с.
61. Давыдов В. В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени. *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С. 3–18.
62. Даниэль С.Н. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя. Л.: Искусство, 1990. 23 с.

63. Дейнека А.А. Учитесь рисовать: Беседы с изучающими рисование. Москва: Изд-во АХ СССР, 1961. 222 с.

64. Демір М. І. Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. 264 с.

65. Деревницкая А. В. Развитие художественно-проектной компетенции студентов колледжа в условиях гуманноориентированного образования : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Челябинск, 2013. 186 с.

66. Джил Р.У. Рисование пером и тушью. Москва: Высшая школа, 1983. 334 с.

67. Дорофеев А. В. Реализация профессиональной направленности в математической подготовке будущего педагога. *Образование и наука*. 2004. №1 (25). С. 57–66.

68. Дубровина И.В. Психологические аспекты формирования ценностных ориентации и интересов учащихся. *Ценностные ориентации и интересы школьников*. М., 1983. С. 17-33.

69. Дуранов И. И. Педагогические проблемы социокультурного подхода: теория и практика. Челябинск : Челяб. гос. акад. культуры и искусств. 2010. 147 с.

70. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01. Москва, 1983. 46 с.

71. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей. Минск: БГУ, 1978. 334 с.

72. Евдокимова М. Г. Компьютерная среда автономности студента в процессе овладения иностранным языком: [сб. ст.] / Моск. гос. лингв. ун-т. Москва, 2001. Вып. 461. С. 81–97.

73. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей. Москва : ВЛАДОС, 2002. 352 с.

74. Егоров Д. В. Самореализация как компонент смысложизненных стратегий студентов-психологов различной направленности: автореф.... канд.пс.наук. Ростов-н/Д, 2007. 21 с.

75. Егорова Н. В. Основы саморазвития учителя: Учебное пособие. Елабуга : ЕГПИ, 1997. 47 с.

76. Емельянцева С. Л. Исследования самореализации как актуальной проблемы в системе наук о человеке. Понятие самореализации в педагогической науке. *Педагогика на рубеже веков*. Сб. науч. статей аспирантов кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. СПб. : Образование-Культура, 1999. С. 154–163.

77. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. Москва : ТК Велби ; Изд-во «Проспект», 2006. 558 с.

78. Ермолаева-Томина Л. Б. Проблемы развития творческих способностей детей: по матер, дис. исследований. *Вопросы психологии*. 1975. № 5. С. 116-176.

79. Загальна психологія [С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко та ін.]. Вінниця : Нова книга, 2004. 704 с.

80. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2007. 192 с.

81. Закс Л.С. Художественное сознание. Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1990. 213 с.

82. Закиров Г. С., Сабирова Г. Б. Развитие самообразования студентов. Казань : КГПУ, 2001. 103 с.

83. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва : Политиздат, 1986. 223 с.

84. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Психология профессионального образования : практикум. Москва : Изд. центр «Академия», 2008. 144 с.

85. Зинченко В.П. Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком: Дисс. ... д-ра пед.наук. М., 1996. 369 с.
86. Зобов Р.А. Самореализация человека: введение в человековедение. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского унта, 2001. 280 с.
87. Иваненко Е.А. Духовные потребности личности как фактор ее самореализации. Дисс.... канд.филос.наук. Киев, 1989.
88. Идинов А.А. Самореализация личности во внепроизводственной сфере общества (Онтологический и гносеологический анализ). дисс. ... канд.филос.наук. Фрунзе, 1990.
89. Игнатъев Е.И. Психология рисунка и живописи. Вопросы психологии исследования формирования образа. М.: Просвещение, 1954. 224 с.
90. Ильин И.А. Одинокий художник. Статьи. Речи. Лекции. М.: Искусство, 1993. 348 с.
91. Іванюра І. О. Адаптаційні можливості функціональних систем організму учнів середнього шкільного віку при тривалих фізичних навантаженнях: автореф. дис. ... докт. біол. наук: 03.00.13 / Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ, 2001. 36 с.
92. Каган М.С. Мир общения [Текст]. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
93. Калашникова Н.Ю. Воспитательная среда вуза как фактор личностно-профессионального становления студента: автореф. ...канд. пед.наук. Чита, 2007. 25 с.
94. Канарский А. Диалектика эстетического процесса. Генезис чувственной культуры. Киев: Издательство Киевского университета. 1982. 77 с.
95. Карамушка Л.М. Психологічні основи забезпечення організаційного розвитку в закладах освіти: спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядипломної пед. Освіти. НАПН України, ДВНЗ “Ун-т менедж. Освіти”. К., 2012 28 с.

96. Клепиков О. И., Кучерявий І. Т. Основы творчості особи. К.: Вища шк., 1996. 294 с.

97. Клышев Н. Ю. Креативность: научный конструкт или жизненная необходимость. *Проблемы воспитания*. 2004. №6(41). С. 30.

98. Кравцова Т. А. Гуманитарно-художественная компетентность будущего дизайнера. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008. № 49. С. 312–315.

99. Ковалев А. Г. Психология личности. М. : Просвещение, 1970. 391 с.

100. Ковалькова Т. О. Проблема формування структури готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі. [Електронний ресурс] Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo\\_2013\\_39\(2\)\\_\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(2)__20).

101. Ковальчук О. А. Проблема формування готовності майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації. [Електронний ресурс] Вісник Житомирського державного університету. 2015. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/18620/1/20.pdf>.

102. Коган Л.Н. Самореализация личности как социальный процесс Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. Сб. статей / АН СССР, Урал. науч. центр. Отв. ред. Л.Н.Коган. Свердловск: УНЦ АН СССР, 1983. С. 3-34.

103. Колокольникова В.В., Назаревская Г.А., Ветров В.Н., Милотворская М.Б., Херсонская Е.Л., Маковец Л.Л. Рисование в педагогическом училище. Пособие для преподавателей. 2-е изд., перераб.и доп. / Под общей ред. В.В. Колокольникова.Л.: Учпедгиз, 1961. 256 с.

104. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 292 с.

105. Коротяев Б., Курило, В., Савченко, С. Педагогічна філософія. Луганськ: Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2010. 520 с.

106. Корепанова М.В. Развитие педагогического творческого потенциала студентов в процессе решения ими коммуникативных задач: дисс. ... канд.пед.наук. Волгоград, 1994. 205 с.
107. Котова И.Б. Педагогическое взаимодействие. Ростов-н/Д: РГПУ, 1997. 112 с.
108. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности. *Вопросы психологии*. 1984. № 3. С. 56-58.
109. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 255 с.
110. Крылова Н. Б. Эстетические отношения: содержание и функции. Москва : Знание, 1980. 64 с.
111. Крымский С. Б. Культурно-экзистенциальные измерения познавательного процесса. *Вопросы философии*. 1998. № 4. С. 40–49.
112. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса, 1995. 160 с.
113. Курлянд З. Н. Формирование учителя-мастера в контексте становления его позитивной Я-концепции. *Проблеми педагогіки вищої школи*. 2003. С. 3–5.
114. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. М., 1923. 368 с.
115. Лебон Г. Психология народов и масс. СПб.: Макет, 1995. 311 с.
116. Левинсон А. Каналы и способы трансляции ценностей искусства. Массовая коммуникация. В В. Н. Дмитриевский (Ред.). Искусство в художественной жизни социалистического общества. (сс. 45–47). Москва: Наука, 1990. 115 с.
117. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства. *Избранные психологические произведения*. В 2-х т. М. : Педагогика, 1983. 320 с.
118. Лернер И. Л.' Современный урок [Текст] / И. Л. Лернер, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин. М. : МИРОС, 1992. 38 с.

119. Литвак Р. А. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика. Москва : ВЛАДОС, 2009. 242 с.

120. Лі Цін. Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності як умова формування готовності до професійно-творчої самореалізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. №4 (108). С. 437-448.

121. Лі Цін. Теоретичне обґрунтування моделі формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Збірник наукових праць уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 3. С. 188-194.

122. Лі Цін. Принципи формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2021. № 2 (24). С.23-28.

123. Лі Цін. Наукові підходи до формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Мистецькі пошуки: зб. наук. праць*. Суми: ФОП Цьома С.П., 2018. Вип. 2(9). С. 55-59.

124. Лі Цін. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті теоретично-методичного аналізу. *Мистецькі пошуки: зб. наук. праць*. Суми: ФОП Цьома С.П.2021. Вип. 1(13). С. 115-120.

125. Ли Цин. Педагогические условия формирования готовности к профессионально-творческой самореализации будущих учителей изобразительного искусства. *Young Scholars Journal*. 2021. № 8-9. С. 74-82.

126. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. : 13.00.07. Херсонський державний університет. Херсон, 2003. 22 с.

127. Лук А. Н. Психология творчества. М. : Наука, 1978. 126 с.

128. Лук'яненко І. Г. Економетрика: Підручник. Київ : Товариство «Знання», КОО, 1998. 494 с.

129. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
130. Лосев А. Ф. Диалектика творческого акта. М. 1982. С. 48-78.
131. Макеева Т.В. Творческая самореализация индивидуальности как основополагающий принцип современной гуманистической идеологии. Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. 444 с.
132. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: МГФ Знание, 1996. 309 с.
133. Маслова Т.Ф. Условия профессиональной самореализации учителя. дисс. ... канд.пед.наук. Ставрополь, 1996. 171 с.
134. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Современный урок. Вопросы теории. Москва : Прогресс, 1981. 156 с.
135. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 1. С. 2 – 5.
136. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. *Вопросы психологии*. 1982. № 4. С. 5-17.
137. Матвієнко О. В. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. URL : [http://library.udpu.org.ua/ibrary\\_files/probl\\_sych\\_vchutela/2012/6\\_1/visnuk\\_34.pdf](http://library.udpu.org.ua/ibrary_files/probl_sych_vchutela/2012/6_1/visnuk_34.pdf).
138. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Київ : Саммит-Книга, 2007. 656 с.
139. Миронов В. В., Иванов А. В. Онтология и теория познания. Москва : Гардарики, 2005. 447 с.
140. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: "Академия", 2005. 368 с.

141. Михайлов А. В. Этапы развития музыкально-эстетической мысли в Германии XIX века. *Философско-эстетическая проблематика музыки*. Москва : Музыка, 1981. С. 12–14.

142. Мичурина Е. С. Формирование профессионального самоопределения студентов в условиях непрерывного технического образования: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. Кемерово, 1999 24 с.

143. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посіб. К.: Саммит-Книга, 2007. 656 с.

144. Монахова Г.А. Образование как рабочее поле интеграции. Педагогика, 1997. № 5. С. 52-55

145. Мордкович В. Г. Активность как философская категория. *Материалы межвузовской научной конференции по проблеме возрастания активности общественного сознания в период строительства коммунизма*. Курск, 1968. С. 31-33.

146. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа). Киев : НМАУ, 1994. 157 с.

147. Небылицин В. Д. Психофизические исследования индивидуальных различий. М. : Наука, 1976. 336 с.

148. Недашковская М.А. Самореализация личности как феномен культуры. дисс.... канд. филос. наук. Киев, 1992. 185 с.

149. Неменский Б. М. Педагогика искусства. Москва : Просвещение, 2007. 255 с.

150. Нешумов Б. В. Художественное проектирование. М. : Просвещение, 1979. 175 с.

151. Новиков А. М. Методология . М. : СИН ТЕГ, 2007. 668 с.

152. Оконь В. Основные проблемы обучения. В. Оконь. М. : Просвещение, 1968. 208 с.

153. Ощепкова О.В. Структура художественно-творческой одаренности музыканта в свете современной теории способностей. *Вопросы*

*совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта.*  
Сб.науч.трудов. Вып 2. Ред.-сост. А.Н.Малюков. М.: МПГУ, 1999. С.52-62.

154. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки в многоуровневой системе образования: автореф.. ..докт.пед.наук. Воронеж, 2006. 40 с.

155. Петровский В. А. Личность в психологии: учеб. пособие для студ. Вузов. Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. 504 с.

156. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М., 1982. 309 с.

157. Полуянов Ю. А: Формирование способности целостного восприятия. Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 110-111.

158. Подласый И. П. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для высш. пед. учеб. Заведений. М. : Просвещение : Владос, 1996. 631 с.

159. Полубабкина Н.И. Самореализация личности (социально-философский аспект). дисс.... канд. филос. наук. М. 1995. 174 с.

160. Пономарев Я. А. Исследование творческого потенциала человека. *Психологический журнал.* 1991. Т. 12. № 1. С. 3–11.

161. Пономарев Я. А. Психология творчества. М. : Наука, 1976. 303 с.

162. Потебня А. А. Теоретическая поэтика [Текст] / А. А. Потебня. М. : Высш.- шк., 1990. 344 с.

163. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев : СИНТО, 1993. 191 с.

164. Професійна освіта: словник: навч. пос. / [укл. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало]. К.: Вища школа, 2000. 149 с.

165. Психологический словарь / Ред.кол.: В. В. Давыдов и др. М.: Педагогика, 1983. 447 с.

166. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология”. М., 1993. 70 с.

167. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю. Как построено и как функционирует произведение искусства. М. : Советский художник, 1978. 237 с.

168. Реан А.А, Бордовская Н.В, Розум С.И. Психология и педагогика. СПб, 2000. 312 с.

169. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество. М.: Политиздат, 1984. 152 с.

170. Решетник С. М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. №2(8). С. 217-223.

171. Рид Г. Краткая история современной живописи: науч.-попул. изд. для взрослых. М. : Искусство XXI век, 2006. 319 с.

172. Ростовська І. О. Формування мотивації учіння гри на фортепіано: підсумки теоретико-експериментального дослідження. *Теорія і методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки* : колект. моногр. / за наук. ред. А. В. Козир. Вид. 2-е, допов. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 203-211.

173. Ростовський О. Я. Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (XX – початок XXI ст.). *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* / О. П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О. В. Михайличенко ; ред. Г. Ю. Ніколаї. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. С. 209-238.

174. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1976. 416 с.

175. Рузавин Г. И. Герменевтика и проблемы интерпретации, понимания и объяснения. *Вопросы философии*. 1983. №Ю. С. 62-70.

176. Рылова Л. Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика. Учебное пособие. Ижевск : Издательство Удмуртского университета, 1992. 309 с.

177. Саттарова Р.К. Формирование индивидуального творческого стиля деятельности будущего учителя: На материале профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов. Дисс. канд.пед.наук. Казань, 1996. 169 с.

178. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие. Свердловск: Изд-во Свердл. ГПИ, 1986. 142 с.

179. Сафронова Е.М. Подготовка преподавателя вуза к воспитанию как приоритетной функции педагогической деятельности. Труды 5-й международной науч.-практ. Интернет-конфер. *"Преподаватель высшей школы в XXI веке"*; сб. 5, ч. 2. Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2007. С. 147-150.

180. Селиванов В. И. Воспитание воли школьника. М. : Учпедгиз, 1954. 208 с.

181. Сидоренко В. Ф. Проблемы дизайнерского образования в контексте проектной культуры. Уральская школа дизайна : Опыт подготовки дизайнеров в Свердловском архитектурном институте : метод, материалы / М. А. Бобковская [и др.]. М. : ВНИИТЭ, 1989. С. 180.

182. Силанян К.Г. Пространственная среда как социокультурный феномен: автореф.... канд.филос. наук. Краснодар, 2002. 18 с.

183. *Синергетика и психология. Тексты. Выпуск 1. Методологические вопросы* / Под. ред. И. Н. Трофимовой, В. Г. Буданова. Москва : МГСУ «Союз», 1997. С. 64.

184. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня. (Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ. 1997. 43 с.

185. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М. : Педагогика, 1984. 96 с.

186. Скворцова Е.Г. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию. Дисс. канд.пед.наук. Кострома, 1996. 149 с.

187. Сластенин В. А., Подымова, Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997. 154 с.
188. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М.: ТЦ «Сфера», 2004. 448 с.
189. Словарь по этике / Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
190. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности: учеб. пособ. для слушателей фактов и ин-тов повышения квалификации преподавателей ВУЗов и аспирантов. М. : Аспект Пресс, 1995. 271 с.
191. Соколова Е. Н. Обучение изобразительному искусству в общеобразовательной школе: гуманитарно-технологический подход. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. С. 117.
192. Сокольникова Н. М. Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания: монография. М., 1997. 242 с.
193. Сокорева С. И. Вузовское обучение : проблемы активизации. Минск : Университетское, 1989. 180 с.
194. Сохор А. Социология и музыкальная культура. *Вопросы социологии и эстетики музыки*. Л. : Советский композитор, 1980. С. 255.
195. Ставская Н. Р. Философские вопросы развития современной науки. *Социологические и методологические проблемы интеграции науки* : учеб. пособ. для студентов вузов и аспирантов. М. : Высш. школа, 1974. С. 76-81.
196. Станиславский К. Работа актера над собой. Ч. I : Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. М. : Искусство, 1985. 479 с.
197. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во МГУД. 121 с.
198. Сулима И. И. Бытийный статус образования: Герменевтическая концепция: Дис. д-ра филос. наук : 09.00.11.Н. Новгород, 2004. 355 с.

199. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Родная школа, 1974. 288 с.
200. Ситникова МИ. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя. Дисс. ... канд.пед.наук. Белгород, 1995. 214 с.
201. Тараненко І. Г. Демократичні цінності у процесі становлення громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 150–152.
202. Тельчарова Р.А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки ее оптимизации в процессе подготовки учителя музыки. *Музыкальная культура и личность (Вопросы подготовки учителя музыки)*. Межвуз.сб.науч.трудов. Владимир: Изд-во ВГПИ, 1987. С. 13-18.
203. Теплов Б. М. Избранные труды. Т. 1.М., 1985. 170 с.
204. Тырина М.П. Дидактическая подготовка будущего педагога дошкольного образования к творческой самореализации в профессиональной деятельности. *Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры*, матер. науч.-практич. Конфер. Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. С. 404-406.
205. Тихомиров А. К. Психология исследования творческой деятельности. М. : Наука, 1975. 252 с.
206. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. К. : МАУП, 2007. 160 с.
207. Уман А. И. Методология и методика психолого-педагогического исследования/ М. : Логос, 2006.128 с.
208. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М. : Наука, 1966. 451 с.
209. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1990. 528 с.
210. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник. Вид. 2-ге, випр., доп. К.: Академвидав, 2006. 560 с.

211. Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме: монография. М. : Озон, 2004. 242 с.
212. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Й. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва : ИНФРА-М, 2002. 578 с.
213. Филимонова СИ. Формирование готовности специалиста физической культуры к педагогической самореализации. дисс. ... канд.пед.наук. СПб., 1997.165 с.
214. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2001. С. 17–23.; Хеллер К. А. *Диагностика и развитие одаренных детей и подростков*. Москва : Молодая гвардия, 1997. С. 243–264.
215. Цвык В.А. Профессионализация как социальный процесс. *Вестник РУДН; серия Социология*, 2003. № 4. С. 258-269
216. Харькин В., Гройсман А. Тренинги самооздоровления и самосозидания. М.: МИЛ "НВ Магистр", 1999. 240 с.
217. Холл Кэлвин С, Линдсей Гарднер. Теории личности. Пер. с англ.(Серия "Мир психологии"). М.: Эксмо пресс, 1999. 592 с.
218. Холопова В. Музыка как вид искусства. М.: Музыка, 1994. 260 с.
219. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз). Харків : Основа, 1999. 278 с.
220. Чаплак Я. В., Гаркавенко Н. В., Солійчук І. І. Формування готовності психолога-практика до консультативної взаємодії на основі особистісно-акмеосинергетичного підходу. *Електронний науково-практичний журнал «Психологія, соціологія і педагогіка»*. 2011. URL: <http://psychology.snauka.ru/2011/10/20>.
221. Чернявская Г.К. Самопознание и самореализация личности. Методологические проблемы. дисс.... канд.филос.наук. Киев, 1984. 172 с.
222. Чистяков П. П. Письма. Записные книжки. Воспоминания. Москва : Искусство 1953. 310 с.

223. Шамова Т. И. Активизация учения школьников.-М. : Педагогика, 1982. 208 с.
224. Шаршов И. А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента. дисс. ... канд.пед.наук. Белгород, 2000. 212 с.
225. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Владос, 1998. 512 с.
226. Щербинин М. Н. Искусство и философия в генезисе смыслообразования (Опыт эстетической антропологии) : Монография. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2005. 312 с.
227. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М. : Искусство, 1984. 85 с.
228. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. Москва : Издательство: Московский психолого-социальный институт, 1997. 134 с.
229. Яркова Н. Н. Искусство как предмет культурологии. Художественная культура Тюменской области : матер. науч.-практ. конф., 13-14 апреля 2006 г. Тюмень : РИД ТГИИК, 2006. С.85.
230. Юнг К. Г. Психоанализ и искусство. М. : REFL-book ; Киев : Ваклер, 1998. 302 с.
231. Юсов Б. П., Ильченко В. И., Левченко О. А. Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности. Луганск: Пресса, 1997. 157 с.
232. Юстус И.В. Концептуальные основы развития духовной культуры социального работника. Ульяновск: УлГУ, 2000: 161 с.
233. Яшухин А. П. Живопись: учеб. пособ. для пед. училищ по спец. «Преподавание черчения и изобразит, искусства». М. : Просвещение, 1985. 287 с.
234. Awh E., Jonides J. Overlapping mechanisms of attention and spatial working memory. *Trends in Cognitive Sciences*. 2002. Vol. 5, № 3. P. 119–126.

235. BiBollnow O.F. *Studies to the Hermeneutics*. Freiburg, Muenchen, 1982, 1983.
236. Birus H. *Hermeneutical positions*. Goettingen : VR, 1982.
237. Eysenck H. *The measurement of emotion: psychological parameters and methods*. *Emotions; Their parameters and measure*. 2000. P. 439.
238. Hennessy B. A., Amabile T.M. *the Conditions of Creativity. The Nature of Creativity* / ed. by R. J. Strenberg. Cambridge, 1988. P. 11-42.
239. S Japp U. *Hermeneutics*. Muenchen, 1977. 382 s.
240. Jasper H. *Report of the Committee on methods of clinical examination in electroencephalography*. *EEG and Clin. Neurophysiol.* 1999. V.60, № 2. P. 370–375.
241. Strelay J., Angleitner A., Bantelmann J., Ruch W. *The Temperament Inventory-Revised (STI-R): Theoretical considerations and scale development*. *Europ. Journ. Personality*. 1990. V.4. P. 209-213.
242. Ternberg R. J. *Successful Intelligence*. Simon & Schuster, 1996. 265 p.
243. Wallas G. *The art of thought*. London, 1946. 129p

## ДОДАТКИ

### Діагностувальні методики

#### Додаток А 1

#### Анкета виявлення внутрішніх мотивів на здійснення професійної діяльності

*Інструкція: прочитайте кожне висловлювання і виразіть своє відношення до художньо-педагогічної діяльності, проставив навпроти номера свою відповідь, використовуючи для цього наступні позначення:*

- *Вірно (++)*;
- *Мабуть, вірно (+)*;
- *Мабуть, не вірно (-)*;
- *Не вірно (- -)*.

*Дякуємо за участь в опитуванні.*

- Заняття з професійного циклу дисциплін дадуть мені можливість дізнатись багато важливого для себе, проявити свої здібності.
- Художньо-педагогічна діяльність мене дуже цікавить, і я хочу досягти високого рівня майстерності в цій галузі.
- Мені достатньо тих знань і навиків, які отримую на заняттях.
- Художньо-педагогічна діяльність мені не цікава, і я це роблю лише задля отримання вищої освіти.
- Складнощі, які виникають під час навчання роблять їх для мене ще цікавішими.
- У процесі самостійної роботи, окрім знань, отриманих на занятті самостійно опрацьовую необхідну літературу.
- Вважаю, що підготовка до занять не потребує додаткового опрацювання фахової літератури.

- Якщо мені щось не вдається, намагаюсь знайти шляхи вирішення проблеми, а не відмовитись від виконання завдання.
- Під час роботи в мене часто буває такий стан, коли «зовсім не хочеться займатися».
- Займаюсь не систематично, а переважно перед академічним контролем.
- Питання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю з інтересом обговорюю у вільний час (на перервах, вдома) зі своїми одногрупниками, друзями.
- Стараюсь самостійно виконувати всі поставлені завдання, не люблю, коли мені підказують і допомагають.
- Якщо мені щось не вдається, відмовляюсь від виконання завдання.
- Вважаю, що всі заняття з фахових дисциплін є цінними і з метою художньо-педагогічної діяльності необхідно спілкуватись з викладачами якомога більше.
- Оцінка для мене важливіша, ніж сам процес навчання.
- Якщо я погано підготувався до заняття то особливо не переживаю.
- Мої інтереси та захоплення у вільний час пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.
- Художньо-педагогічна діяльність дається мені важко, і я повинен примушувати себе виконувати навчальні завдання.
- Якщо по хворобі (чи іншим причинам) я пропускаю заняття, мене це засмучує.
- Вважаю, що я помилився, обравши своєю професією художньо-педагогічну діяльність.

## Додаток А 2

### Анкета виявлення психологічної готовності до здійснення професійної діяльності

1. Чи маєте Ви конкретні професійні плани, пов'язані з художньо-педагогічною діяльністю?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

2. Чи подобається Вам майбутня професійна діяльність настільки, що Ви більше не бажаєте займатися ніякою іншою?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

3. Чи достатньо Вашого рівня знань, вмінь та навичок для здійснення художньо-педагогічної діяльності на високому професійному рівні?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

4. Чи здатні Ви самостійно, без допомоги викладача, скласти план-конспект проведення заняття з образотворчого мистецтва та провести його з учнями?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

5. Чи вмієте Ви знижувати хвилювання перед проведенням уроку на практиці до оптимального рівня?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

6. Чи здатні Ви концентрувати увагу на проведенні уроку, не відволікаючись на щось інше?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

7. Чи знаєте Ви основні методи психологічної підготовки до проведення уроку на практиці?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

8. Чи здатні Ви контролювати свої дії під час проведення уроку?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

9. Чи завжди Ви помічаєте допущені Вами недоліки під час проведення уроків на педагогічній практиці?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

### Додаток А 3

#### Питальник «Самооцінка творчого потенціалу особистості»

*Інструкція.* Просимо Вас дати свої відповіді на запропоновані питання. Для цього в бланку тестів поруч з номером питання поставте свою відповідь в буквеній формі.

1. Чи вважаєте ви, що навколишній світ може бути поліпшений?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) так, але тільки де в чому.
2. Чи думаєте ви, що самі зможете брати участь в значних змінах оточуючого світу?
  - а) так, у більшості випадків;
  - б) ні;
  - в) так, в деяких випадках.
3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей викличуть значний прогрес у тій сфері діяльності, яку ви вибрали?
  - а) так;
  - б) звідки у мене можуть бути такі ідеї;
  - в) може бути, і не значний прогрес, але сякий-такий успіх можливий.
4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому станете грати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити?
  - а) так;
  - б) дуже мало ймовірно;
  - в) може бути.
5. Коли ви вирішуєте щось зробити, чи впевнені ви в тому, що справа вийде?
  - а) звичайно;
  - б) часто охоплюють сумніви, чи зможу зробити;
  - в) частіше впевнений, чим не впевнений.

6. Чи виникає у вас бажання зайнятися якоюсь невідомою для вас справою, в якій в даний момент ви некомпетентні, тобто абсолютно її не знаєте?

- а) так, все невідоме приваблює мене;
- б) ні;
- в) все залежить від самої справи і обставин.

7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи відчуваєте ви бажання досягти в ній досконалості?

- а) так;
- б) що виходить, те добре;
- в) якщо це не дуже важко, то так.

8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви знати про неї все?

- а) так;
- б) ні, треба вчитися найголовнішого;
- в) ні, я тільки задовольню свою цікавість.

9. Якщо ви зазнаєте невдачі:

- а) то якийсь час проявляєте наполегливість, навіть всупереч здоровому глузду;
- б) відразу облишите цю затію, як тільки побачите її нереальність;
- в) продовжуєте робити свою справу, поки здоровий глузд не покаже нездоланність перешкоди.

10. Професію потрібно вибирати виходячи з:

- а) своїх можливостей і перспектив для себе;
- б) стабільності, значущості, потрібності професії, потреби в ній;
- в) престижу і переваг, які вона забезпечить.

11. Подорожуючи, могли б ви легко орієнтуватися на маршруті, по якому вже пройшли?

- а) так;
- б) ні;

в) якщо місцевість сподобалася і запам'яталася, то так.

12. Чи можете ви пригадати відразу ж після бесіди все, що говорилося під час неї?

а) так;

б) ні;

в) згадаю все, що мені цікаво.

13. Коли ви чуєте слово незнайомою мовою, чи можете ви його повторити по складах без помилок, навіть не знаючи його значення?

а) так;

б) ні;

в) повторю, але не зовсім правильно.

14. У вільний час ви волієте:

а) залишитися наодинці, поміркувати;

б) перебувати в компанії;

в) мені байдуже, чи буду я один або в компанії.

15. Якщо ви займаєтеся якоюсь справою, то вирішуєте припинити її тільки тоді:

а) коли справа закінчена і здається вам відмінно виконаною;

б) коли ви більш-менш задоволені виконаним;

в) коли справа здається зробленою, хоча її ще можна зробити краще.

Але навіщо?

16. Коли ви одні, то ви:

а) любите мріяти про якісь, можливо, абстрактні речі;

б) будь-яку ціну намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;

в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані з вашими справами.

17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви станете думати про неї:

а) незалежно від того, де і з ким перебуваєте;

б) тільки наодинці;

в) тільки там, де тиша.

18. Коли ви відстоюєте якусь ідею, то:

- а) можете відмовитися від неї, якщо аргументи опонентів здадуться вам переконливими;
- б) залишитеся при своїй думці, якщо опір виявиться надто сильним.

*Обробка результатів і критерії оцінки.*

Нараховується по 3 бали за відповідь «а», нуль балів за відповідь «б», 2 бали за відповідь «в».

Підраховується загальна сума балів: 48 і більше балів – високий рівень;

24-47 балів – середній рівень;

23 і менше балів – низький рівень.

## Додаток А 4

### Питальник «Самокерування в спілкуванні»

*Інструкція.* Нижче наведені висловлювання, що стосуються різних ситуацій у спілкуванні. Всі висловлювання різні, за змістом не збігаються, тому уважно прочитайте кожне з них, перш ніж відповідати. Якщо висловлювання «правильно» або «скоріше правильно» по відношенню до вас, поставте букву «в» поруч з відповідним номером висловлювання. Важливо, щоб ви відповідали щиро і чесно.

1. Я вважаю, що імітувати поведінку інших людей важко.
2. В моїй поведінці найчастіше відбивається все те, що я думаю і в чому я переконаний насправді.
3. На вечірках, в різних компаніях я не намагаюся робити або говорити те, що приємно іншим.
4. Я можу захищати тільки ті ідеї, в які сам вірю.
5. Я можу виголошувати промови експромтом навіть на ті теми, за якими не маю майже ніякої інформації.
6. Я вважаю, що вмію проявляти себе так, щоб справити враження на людей або розважити їх.
7. Якщо я не впевнений, як слід поводитися в певній ситуації, починаю орієнтуватися на поведінку інших людей.
8. Можливо, з мене вийшов би непоганий актор.
9. Я рідко потребую порад друзів при виборі книг, музики або фільмів.
10. Інколи здається, що я переживаю глибші емоції, ніж це є насправді.
11. Я сміюся над комедією більше, коли дивлюся її разом з іншими, ніж коли дивлюся її один.
12. У групі людей я рідко є центром уваги.
13. У різних ситуаціях з різними людьми я поводжуся абсолютно по-різному.

14. Мені не дуже легко домогтися того, щоб інші відчули до мене симпатію.

15. Навіть якщо я не в дусі, часто роблю вигляд, що приємно проводжу час.

16. Я не завжди такий насправді, яким здаюся.

17. Я не стану спеціально висловлювати думку або змінювати поведінку, коли мені хочеться комусь сподобатися чи домогтися розташування.

18. Я вважаюся людиною, здатною розважити. 19. Щоб сподобатися, налагодити відносини з людьми, я намагаюся насамперед робити саме те, що від мене очікують.

20. Я ніколи не проявляв себе досить успішно, якщо грав з іншими в ігри, які вимагають кмітливості або імпровізованих дій.

21. Я відчуваю труднощі, коли намагаюся міняти свою поведінку так, щоб вона відповідало поглядам різних людей і ситуацій.

22. Під час вечірок я надаю іншим можливість жартувати і розповідати історії.

23. У компаніях я відчуваю себе трохи ніяково і не проявляю себе в повній мірі.

24. Якщо буде потрібно для справи, я можу будь-кому, дивлячись прямо в очі, сказати неправду і при цьому зберігати байдужість виразом обличчя.

25. Я можу зробити так, щоб оточуючі були зі мною доброзичливі, навіть якщо ці люди мені не подобаються.

*Обробка результатів і критерії оцінки.*

Підраховуються всі відповіді, що збігаються зі словами «вірно» і «невірно».

Вірно: 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18,19, 24, 25.

Невірно: 1, 2, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23.

Всі бали підсумовуються. *Низький рівень* – менше 8 балів – стабільна модель спілкування, деяка ригідність.

*Середній рівень* – 8 – 17 балів – потреба у спілкуванні з самим собою, проявляти в залежності від ситуації спрямованість на партнера, схильність до партнерства в спілкуванні.

*Високий рівень* – 17 – 25 балів – мобільність у спілкуванні, вміння підлаштовуватися до поведінки партнера, готовність до діалогу, здатність змінювати стиль спілкування в залежності від ситуації.

## Додаток А 5

### Тест «Конфліктна особистість» (за Л. Овчинніковою)

Тест дозволяє оцінити ступінь вашої конфліктності або тактовності.

*Інструкція.* Виберіть один з трьох запропонованих варіантів відповіді – а, б чи в.

1. Уявіть, що в громадському транспорті починається суперечка. Що ви зробите:

- а) уникаєте втручання у сварку;
- б) можете втрутитися, встати на сторону потерпілого, того, хто правий;
- в) завжди втручаєтеся і до кінця відстоюєте свою точку зору.

2. На зборах ви критикуєте керівництво за допущені помилки:

- а) ні;
- б) так, але в залежності від особистого ставлення до нього;
- в) завжди критикуєте за помилки.

3. Ваш безпосередній начальник викладає свій план роботи, який вам здається невдалим. Чи запропонуєте ви свій план, який здається вам кращим:

- а) якщо інші вас підтримають, то так;
- б) зрозуміло, ви будете підтримувати свій план;
- в) боїтеся, що за критику вас можуть позбавити преміальних.

4. Чи любите ви сперечатися зі своїми колегами, друзями?

а) тільки з тими, хто не ображається, і коли суперечки не псують ваші відносини;

- б) так, але тільки з принципових, важливих питань;
- в) ви сперечаетесь з усіма і з будь-якого приводу.

5. Хтось намагається пролізти вперед вас без черги:

- а) вважаючи, що і ви не гірше за нього, спробуєте теж обійти чергу;
- б) обуритесь, але про себе;
- в) відкрито висловите своє обурення.

6. Уявіть собі, що розглядається раціоналізаторська пропозиція, нова робота вашого товариша, в якій є сміливі ідеї, але є і помилки. Ви знаєте, що ваша думка буде вирішальною. Що ви будете робити:

- а) висловитесь і про позитивні, і про негативні сторони цього проекту;
- б) виділите позитивні сторони в його роботі і запропонуйте надати можливість продовжити її;
- в) станете критикувати її: щоб бути новатором, не можна допускати помилки.

7. Уявіть: свекруха (теща) постійно говорить вам про необхідність економії та ощадливості, про ваше марнотратство, а сама раз у раз купує дорогі речі. Вона хоче знати вашу думку про свою останню покупку. Що ви їй скажете:

- а) що схвалюєте покупку, якщо вона доставила їй задоволення;
- б) скажіть, що ця річ несмачна;
- в) у черговий раз посварилися з нею через це.

8. Ви зустріли підлітків, які курять. Як ви реагуєте?

- а) думаєте: „Навіщо мені псувати собі настрій через чужих, погано вихованих дітей”;
- б) робите їм зауваження;
- в) якщо б це було в громадському місці, ви б їх відчитали.

9. У ресторані ви помічаєте, що офіціант обрахував вас:

- а) в такому випадку, ви не даєте йому чайові, які заздалегідь приготували;
- б) попросите, щоб він ще раз при вас підрахував суму;
- в) це буде приводом для скандалу.

10. Ви в будинку відпочинку. Адміністратор займається сторонніми справами, сам розважається замість того, щоб виконувати свої обов'язки: не стежить за прибиранням, різноманітністю меню. Чи обурює вас це?

- а) так, але якщо ви навіть висловите йому якісь претензії, це навряд чи щось змінить;

б) ви знаходите спосіб поскаржитися на нього, пропонуючи покарати або навіть звільнити;

в) ви зганяєте своє невдоволення на молодшому персоналі; прибиральницях, офіціантках.

11. Ви сперечаєтеся із вашим сином-підлітком і переконуєтесь, що він має рацію. Чи визнаєте ви свою помилку?

а) ні;

б) зрозуміло, визнаєте;

в) який же буде авторитет, якщо ви визнаєте, що були неправі?

*Ключ.* Кожен варіант відповіді отримує певну кількість балів: а – 4 бали; б – 2 бали; в – 0 балів. Підрахуйте суму набраних вами балів.

*Результат.* Від 30 до 44 балів. Ви тактовні. Не любите конфліктів, навіть якщо і можете їх згладити, прагнете уникати критичних ситуацій. Коли ж вам доводиться вступати в суперечку, ви враховуєте, як це відіб'ється на вашому службовому положенні або приятельських стосунках. Ви прагнете бути приємним для оточуючих, але коли їм потрібна допомога, ви не завжди наважуєтесь її надати. Чи не думаєте ви, що тим самим ви втрачаєте повагу до себе в очах інших?

Від 15 до 29 балів. Про вас кажуть, що ви принципова і смілива людина. Ви наполегливо відстоюєте свою думку, незважаючи на те, як це вплине на ваші службові та особисті відносини. І за це вас поважають.

Від 10 до 14 балів. Ви шукаєте приводи для суперечок, більшість з яких зайві, дріб'язкові. Любите критикувати, але тільки тоді, коли це вигідно вам. Ви нав'язуєте свою думку, навіть якщо не маєте рації. Про вас кажуть, що ви конфліктна особистість. Ви не заперечуватимете, якщо вас вважатимуть любителем поскаржитися? Подумайте, чи не ховається за вашою поведінкою комплекс неповноцінності?

## Додаток А 6

### Тест «Чи вмієте ви слухати?» (за Л. Овчинніковою)

Відмітьте ситуації, що викликають у вас незадоволення, досаду або роздратування при бесіді з будь-якою людиною, будь то ваш товариш, товариш по службі, начальник або випадковий співрозмовник.

1. Співрозмовник не дає мені висловитися, постійно перериває мене під час бесіди.
2. Співрозмовник ніколи не дивиться на мене під час розмови.
3. Співрозмовник постійно метушиться: олівець і папір займають його більше, ніж мої слова.
4. Співрозмовник ніколи не посміхається.
5. Співрозмовник завжди відволікає мене питаннями та коментарями.
6. Співрозмовник намагається спростувати мене.
7. Співрозмовник вкладає в мої слова інший зміст.
8. На мої питання співрозмовник виставляє контрзапитання.
9. Іноді співрозмовник перепитує, роблячи вигляд, що не розчув.
10. Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває мене.
11. Співрозмовник при розмові зосереджено займається сторонніми справами: грає сигаретою, протирає скло окулярів тощо, і я твердо впевнений, що він при цьому неухажний.
12. Співрозмовник робить висновки за мене.
13. Співрозмовник завжди намагається вставити слово в моє оповідання.
14. Співрозмовник дивиться на мене уважно, не кліпаючи.
15. Співрозмовник дивиться на мене, ніби оцінюючи. Це турбує.
16. Коли я пропоную що-небудь нове, співрозмовник каже, що він думає так само.

17. Співрозмовник переграє, показуючи, що цікавиться бесідою: занадто часто киває головою, ахає і підтакує.

18. Коли я говорю про серйозне, співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.

19. Співрозмовник часто дивиться на годинник під час розмови.

20. Співрозмовник вимагає, щоб всі погоджувалися з ним. Будь-яке його висловлювання завершується питанням „Ви теж так думаете?» Або «Ви не згодні?»

*Підсумки:* кількість ситуацій, що викликають у вас досаду і роздратування, становить:

14-20 – ви поганий співрозмовник і вам необхідно наполегливо працювати над собою і вчитися слухати.

8-14 – вам притаманні деякі недоліки, ви критично ставитеся до висловлювань, але вам ще не вистачає деяких рис хорошого співрозмовника: уникайте поспішних висновків, не загострюйте увагу на манері говорити.

2-8 – ви хороший співрозмовник. Але іноді відмовляєте партнеру в повній увазі. Повторюйте ввічливо його висловлювання, дайте час висловити свою думку повністю, пристосуйте свій темп мислення до його мови і можете бути впевнені, що спілкуватися з вами буде ще приємніше.

0-2 – Ви відмінний співрозмовник. Ви вмієте слухати. Ваш стиль спілкування може стати прикладом для оточуючих.

## Додаток А 7

### Методика дослідження самооцінки особистості

(за С. Будассі)

**Інструкція до першої серії:** подивіться уважно на список запропонованих слів, що характеризують особистість. У лівому стовпчику на аркуші паперу запишіть ті якості, які Ви хотіли б у себе мати, а в правій – ті, які не хотіли б у себе мати. Якості, значення яких Вам не зрозуміле або які Ви не можете записати ні в один ні в інший стовпчик, нікуди не пишiть.

**Інструкція до другої серії:** прогляньте уважно слова, записані Вами в лівому і в правому стовпчику і позначте хрестиком або галочкою та якості, які на Вашу думку Вам властиві.

#### Список якостей, що характеризують особистість

Акуратність, вдумливість, запальність, сприйнятливність, гордість, грубість, життєрадісність, дбайливість, задрісність, сором'язливість, злопам'ятність, щирість, вишуканість, примхливість, легковір'я, повільність, мрійливість, недовірливість, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, нерішучість, нестриманість, нарівливість, образливість, обережність, чуйність, педантичність, рухливість, підозрілість, принциповість, поетичність, презирливість, привітність, розбещеність, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, жалісливість, сором'язливість, терплячість, боязкість, захоплюваність, завзятість, поступливість, холодність, ентузіазм.

#### Обробка результатів

Мета обробки результатів – одержання коефіцієнтів самооцінки за «позитивною» (СО+) і «негативною» (СО-) множинах. Для підрахунку кожного з коефіцієнтів кількість якостей у стовпчику, які визначені студентом як властиві йому (М), ділять на всю кількість якостей у даному стовпчику (Н). Формули для підрахунку коефіцієнтів виглядають так:

$M+$  і  $N-$  – кількість якостей у «позитивній» і «негативній» множинах, відповідно відмічених студентом, як властивих йому.

$N+$  і  $N-$  – кількість еталонних якостей, тобто кількість слів правого і лівого стовпчика відповідно.

Рівень і адекватність самооцінки визначають на підставі коефіцієнтів за допомогою таблиці

<b>CO+</b>	<b>CO-</b>	<b>Рівень самооцінки</b>
1 – 0,76	0 – 0,25	неадекватна, завищена
0,75 – 0,51	0,26 – 0,49	адекватна з тенденцією до завищення
0,5	0,5	адекватна
0,49 – 0,26	0,51 – 0,75	адекватна з тенденцією до заниження
0,25 – 0	0,76 – 1	неадекватна, занижена

**Додаток А 8**  
**Методика «Самооцінка емоційних станів»**  
**(за А. Уессманом та Д. Ріксом)**

*Інструкція.* Виберіть в кожному із запропонованих наборів суджень те, яке найкраще описує ваш стан зараз. Номер судження, обраного з кожного набору, запишіть у відповідному рядку для відповідей.

**Спокій - тривожність**

10. Повний спокій. Непохитно впевнений у собі.
9. Виключно холонокровний, на рідкість впевнений і не хвилююся.
8. Відчуття повного благополуччя. Упевнений і відчуваю себе невимушено.
7. В цілому впевнений та спокійний.
6. Ніщо особливо не турбує мене. Відчуваю себе більш-менш невимушено.
5. Деяко стурбований, відчуваю себе скуто, трохи стривожений.
4. Переживаю деяку заклопотаність, страх, занепокоєння або невизначеність. Знервований, хвилююся, роздратований.
3. Значна невпевненість. Вельми травмований невизначеністю. Страшно.
2. Величезна тривожність, заклопотаність.
1. Абсолютно збожеволів від страху. Втратив розум. наляканий нерозв'язними труднощами.

**Енергійність - втома**

10. Порив, що не знає перешкод. Життєва сила вихлюпується через край.
9. Б'є через край, життєздатність, величезна енергія, сильне прагнення до діяльності.
8. Багато енергії, сильна потреба в дії.
7. Відчуваю себе свіжим, в запасі значна енергія.

6. Відчуваю себе досить свіжим, в міру бадьорий.
5. Злегка втомився. Лінощі. Енергії не вистачає.
4. Досить втомлений. В запасі не дуже багато енергії.
3. Велика втома. Млявий. Мізерні ресурси енергії.
2. Жахливо стомлений. Майже виснажений і практично не здатний до дії. Майже не залишилося запасів енергії.
1. Абсолютно видихався. Нездатний навіть до самого незначного зусилля.

### **Піднесеність - пригніченість**

10. Сильний підйом, захоплення, веселощі.
9. Збуджений, в піднесеному стані. Захопленість.
8. Збуджений, в хорошому настрої.
7. Відчуваю себе дуже добре. Життєрадісний.
6. Відчуваю себе досить добре, «в порядку».
5. Почуваюся трохи пригнічено, «так собі».
4. Настрій пригнічений і дещо сумний.
3. Пригноблений і відчуваю себе дуже пригнічено. Настрій безумовно сумний.
2. Дуже пригнічений. Відчуваю себе просто жахливо.
1. Крайня депресія і смуток. Пригнічений. Все чорно і сіро.

### **Впевненість в собі - безпорадність**

10. Для мене немає нічого неможливого. Зможу зробити все, що хочу.
9. Відчуваю велику впевненість у собі. Упевнений в своїх звершеннях.
8. Дуже впевнений у своїх здібностях.
7. Відчуваю, що моїх здібностей достатньо і мої перспективи хороші.
6. Відчуваю себе досить компетентним.
5. Відчуваю, що мої вміння та здібності дещо обмежені.
4. Відчуваю себе досить нездатним.
3. Пригнічений своєю слабкістю і недостатньою кількістю здібностей.

2. Відчуваю себе жалюгідним і нещасним. Втомився від своєї некомпетентності.

1. Відчуття слабкості і марності зусиль. У мене нічого не вийде.

*Обробка результатів і критерії оцінки*

Вимірюються наступні показники:

I 1 - «Спокій - тривожність».

I 2 - «Енергійність - втома».

I 3 - «Піднесеність - пригніченість».

I 4 - «Почуття впевненості в собі - почуття безпорадності».

Індивідуальна самооцінка I – дорівнює номеру судження, обраного випробуваним з відповідної шкали.

I 5 - Сумарна (за чотирма шкалами) оцінка стану:

$I5 = I1 + I2 + I3 + I4$ , де

I 1, I 2, I 3, I 4 – індивідуальні значення за відповідними шкалами.

Високий рівень (відповіді за кожною шкалою) – 10–7

Середній – 6 – 4

Низький – 3–1

## Додаток А 9

### Тест «Діагностика рівня саморозвитку та самореалізації в професійно-педагогічній діяльності» (за Л. Бережновою)

*Інструкція.* Дайте відповідь на всі 18 запитань, вибираючи тільки одне із запропонованих варіантів відповіді. Для цього після кожного питання потрібно обвести букву а, в чи с.

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.

- а. цілеспрямований;
- в. працьовитий;
- с. дисциплінований.

2. За що вас цінують колеги?

- а. за те, що я відповідальний;
- в. за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
- с. за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.

3. Як ви ставитеся до ідеї створення на факультеті студентського клубу, де ви змогли б реалізувати свій професійно-творчий потенціал?

- а. думаю, що це марна трата часу;
- в. глибоко не вникав у проблему;
- с. позитивно, активно включаюсь в проект.

4. Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?

- а. недостатньо часу;
- в. немає підходящої літератури і умов;
- с. не вистачає сили волі та наполегливості.

5. Які ваші типові утруднення у виборі засобів і форм самореалізації поза навчальним процесом у ЗВО?

- а. не ставив перед собою завдання аналізувати труднощі;
- в. маючи великий досвід, утруднень не відчуваю;
- с. точно не знаю.

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам більше всього підходить.

- a. вимогливий;
- b. наполегливий;
- c. поблажливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам більше всього підходить.

- a. рішучий;
- b. кмітливий;
- c. допитливий.

8. Яка ваша позиція як учасника виховних заходів на факультеті (в університеті)?

- a. генератор ідей;
- b. критик;
- c. організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які риси у вас розвинені більшою мірою.

- a. сила волі;
- b. цілеспрямованість;
- c. обов'язковість.

10. Що ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?

- a. займаюся улюбленою справою;
- b. читаю;
- c. проводжу час з друзями.

11. Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

- a. методичні знання;
- b. теоретичні знання;
- c. інноваційна педагогічна діяльність.

12. У чому ви могли б себе максимально реалізувати?

- a. якби вчився так, як і раніше;
- b. вважаю, що в новому проєкті педагогічної підтримки;
- c. не знаю.

13. Яким вас найчастіше вважають ваші друзі?

- a. справедливим;
- b. доброзичливим;
- c. чуйним.

14. Який з трьох принципів вам ближче всього і якого ви дотримуетесь найчастіше?

- a. жити треба так, щоб не було нестерпно боляче за безцільно прожиті роки;
- b. в житті завжди є місце самовдосконаленню;
- c. насолода життям у творчості.

5. Хто найближче до вашого ідеалу?

- a. людина сильна духом і міцної волі;
- b. людина творча, така, що багато знає і вміє;
- c. людина незалежна і впевнений в собі.

16. Чи вдасться вам у професійному плані домогтися того, про що ви мрієте?

- a. думаю, що так;
- b. швидше за все так;
- c. як пощастить.

17. Що вас більше приваблює в якості учасника концертів, фестивалів, конкурсів?

- a. те, що більшість однокурсників і педагогів схвалює ці ідеї;
- b. не знаю;
- c. нові можливості творчої діяльності та перспектива самореалізації.

18. Уявіть, що ви стали мільярдером. Що б ви хотіли?

- a. подорожував би по всьому світу;

- b. побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;
- c. зміг би поліпшити свої побутові умови і жив собі на втіху.

*Ключ до тесту*

Запитання	Бали відповідей	Запитання	Бали відповідей
<b>1</b>	a-3; b -2;c-1	<b>10</b>	a-2; b -3;c- 1
<b>2</b>	a-2; b -1;c-3	<b>11</b>	a-1; b -2;c-3
<b>3</b>	a- <b>1</b> ; b -2; c-3	<b>12</b>	a- 1; b -3;c-2
<b>4</b>	a-3; b -2;c-1	<b>13</b>	a-3; b -2; c- 1
<b>5</b>	a-2; b - 3; c-1	<b>14</b>	a- 1; b - 3; c - 2
<b>6</b>	a-3; b -2;c-1	<b>15</b>	a-1; b - 3; c - 2
<b>7</b>	a-2; b -3;c-1	<b>16</b>	a-3; b -2;c-1
<b>8</b>	a-3; b -2;c-1	<b>17</b>	a-2; b - 1; c - 3
<b>9</b>	a-2; b -3;c-1	<b>18</b>	a-2; b -3;c-1

*Інтерпретація результатів тесту*

Сумарне число балів розподіляється в такому порядку:

**1. Рівень прагнення до саморозвитку**

Сумарна кількість балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижче середнього
35-39	Середній

40-44	Вище середнього
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

## **2. Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку**

Визначається за відповідями на питання 1, 2, 6, 7, 9, 13. Сумарне число балів у зазначених питаннях розподіляється в наступному порядку:

Сумарна кількість балів	Самооцінка особистістю своїх якостей
18-17	Дуже висока
16-15	Підвищена
14-11	Нормальна
10-9	Занижена
8-7	Низька
6	Дуже низька

## **3. Оцінка можливості професійно-творчої самореалізації**

Визначається за відповідями на питання 3, 5, 8, 12, 17. Сумарне число балів у зазначених питаннях розподіляється в наступному порядку:

Сумарна кількість балів	Оцінка професійно-творчої самореалізації
15-14	Як максимум можлива для професійної самореалізації
13-11	Як необхідна і достатня для

	самореалізації
10-9	Швидше як перспективна для самореалізації
8-6	Невизначена оцінка, швидше як неперспективна для самореалізації
5	Як не варта уваги в аспекті самореалізації

## Додаток А 10

### Тест «Готовність до саморозвитку» (за Т. Ротановою, Н. Шляхтою)

*Інструкція.* Прочитайте уважно наведені твердження та оцініть, наскільки кожне з них справедливе щодо вас. Якщо твердження правильне, то навпроти нього поставте знак "+", якщо ні – знак "-".

#### *Текст питальника*

1. У мене часто з'являється бажання більше дізнатися про себе.
2. Я вважаю, що нема потреби щось змінювати в собі.
3. Я впевнений(на) у своїх силах.
4. Я вірю, що все задумане мною здійсниться.
5. У мене немає бажання знати свої плюси і мінуси.
6. У своїх планах я частіше сподіваюся на талант, ніж на себе.
7. Я можу краще й ефективніше працювати.
8. Я можу змусити себе і змінити себе, коли буде потрібно.
9. Мої невдачі багато в чому пов'язані з невмінням виконувати задумане.
10. Мене цікавить думка інших щодо моїх якостей і можливостей.
11. Мені важко самостійно реалізувати задумане і виховувати себе.
12. У будь-якій справі я не боюсь невдач і помилок.
13. Мої якості й уміння відповідають вимогам моєї професії.
14. Обставини сильніші за мене, навіть коли я дуже хочу щось зробити.

*Опрацювання результатів.* Бажано готових відповідей під час опрацювання не виправляти. Навпроти кожного із 14 номерів завдань поставте значення ключа. Будьте уважні: його слід писати в дужках. Значення ключа за кожним твердженням: 1(+), 2(-), 3(4-), 4(+), 5(0-), 6(-), 7(+), 8(+), 9(+), 10(+), 11Н, 13(т), 14(-).

Підрахуйте кількість збігів ваших відповідей зі значенням ключа.

Щоб визначити величину вашої готовності пізнати себе, потрібно підрахувати кількість збігів за твердженнями 1, 2, 5, 7, 10, 12, 13.

Максимальне значення готовності "знати себе" (скорочено ГЗС) може становити 7 балів.

У такий самий спосіб знайдіть значення готовності "можу самовдосконалюватися" (ГМС), підраховуючи кількість збігів за твердженнями 3, 4, 6, 8, 9, 11, 14. Максимальне значення ГМС – 7 балів.

Для порівняння ваших результатів через місяць і більше запишіть у свій записник результати ГЗС і ГМС.

*Аналіз результатів.* Отримані значення перенесіть на графік (рис. 1): по горизонталі відкладіть величину ГЗС, а по вертикалі – ГМС. За двома координатами позначте на графіку точку, яка міститься в одному з квадратів – А, Б, В, Г, що відповідає вашому стану в цей час: А – можу самовдосконалюватися, але не хочу знати себе; Б – хочу знати себе і можу самовдосконалюватися; В – не хочу знати себе і не можу змінюватися; Г – хочу знати себе, але не можу себе змінювати.



Рис. 1. Графік готовності до саморозвитку

Якщо точка, яка відповідає вашому стану, розміщена у:

- квадраті Г. Таке поєднання означає, що ви, бажаючи більше знати про себе, ще не володієте навичками самовдосконалення. Труднощі у самовихованні не мають викликати у вас реакції "не вийде - значить, не буду робити". Подивіться уважно на твердження з ГМС, які збіглися у відповідях із ключем. Аналіз покаже вам, де і над чим вам потрібно попрацювати. У самовдосконаленні, якщо ви відважились на це, потрібно пам'ятати мудрість Сенеки-молодшого: "Свої здібності людина може пізнати, тільки спробувавши застосувати їх";

- квадраті А. Ваша величина ГЗС менша, ніж ГМС, тобто ви маєте більше можливостей для саморозвитку, ніж пізнання себе. У такому разі освоєння професії необхідно розпочинати із себе. Професіоналізму у будь-якій сфері досягають передусім через вироблення свого індивідуального стилю діяльності. А це без самопізнання просто неможливо;

- квадраті В. За такого співвідношення величини ГЗС і ГМС менші за чотири бали. При цьому слід спрямовувати аналіз на ті твердження, відповіді на які не збіглися з ключем. Уважно поспостерігайте за собою, попросіть про це своїх товаришів і друзів. Постарайтесь зрозуміти, у чому більше труднощів, що заважає вашому саморозвитку. Через певний час роботи над собою протестуйтеся ще раз і порівняйте результати. За бажання ви зможете змінити стан справ на краще;

- квадраті Б. Це означає поєднання вираженого бажання пізнавати себе і володіння навичками самовдосконалення - показники ГЗС і ГМС більші за чотири бали. Ви готові до саморозвитку, що сприяє професійному зростанню й оволодінню професійно-педагогічною майстерністю.

## Додаток Б

## План аналізу проведеного уроку з образотворчого мистецтва

№	Аналіз	Бали (за 5-бальною шкалою)				
		1	2	3	4	5
1.	<b>Загальне враження</b>					
	❖ культура поведінки вчителя					
	❖ здатність керувати власним емоційним станом					
	❖ загальна психологічна та емоційна атмосфера уроку					
2.	<b>Організаційна частина</b>					
	❖ повідомлення теми і завдань уроку					
3.	<b>Робота над темою уроку</b>					
	❖ актуалізація опорних знань					
	❖ вступна бесіда					
4.	<b>Підсумок уроку</b>					
	❖ перегляд та оцінювання робіт					
	❖ демонстрація малюнків					
5.	<b>Методи навчання</b>					
	❖ дидактичне оснащення					
	❖ дидактичні методи та прийоми					
	❖ пізнавальна активність учнів					
	❖ використані форми роботи з учнями					
6.	<b>Характер діяльності вчителя</b>					
	❖ педагогічні вимоги до роботи учнів, розвитку їх мови, мислення					
	❖ характер педагогічного спілкування					
	❖ організаційна та управлінська діяльність учителя					
7.	<b>Характер діяльності учнів</b>					
	❖ рівень творчої діяльності учнів					
	❖ рівень самостійності учнів					
8.	<b>Загальна оцінка проведеного уроку</b>					

## Додаток В

**Тематичний план спецкурсу «Творча самореалізація майбутнього  
вчителя образотворчого мистецтва»**

№ п/п	Тема	Кількість годин		Всього годин
		лекції	семінари, практичні	
	Вступне заняття. Організація самостійної роботи студентів	2		2
1.	Творча самореалізація в художньо-педагогічній діяльності: сутність, характеристика, функції у професійному, соціальному й особистісному розвитку майбутнього педагога- художника	2		2
2.	Особливості формування, розвитку та задоволення потреби в творчій самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	2		2
3.	Професійна самосвідомість майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Цілісна Я-концепція майбутнього педагога- художника та її розвиток	2		2
4.	Самосвідомість у художньо- педагогічній діяльності	2		2
5.	Особливості саморегуляції емоційного стану		2	
6.	Професійна рефлексія майбутнього учителя образотворчого мистецтва	2		2
7.	Самосвідомість та	2		2

	самопізнання педагога-художника як дослідника			
8.	Основи самоосвітньої діяльності	2		2
9.	Самовдосконалення майбутнього учителя образотворчого мистецтва		2	
10.	Самовизначення учителя-художника	1	1	2
11.	Саморегуляція учителя-художника	1	1	2
12.	Творча діяльність майбутнього учителя образотворчого мистецтва	2		2
13.	Творча діяльність майбутнього учителя образотворчого мистецтва як художника	2		2
14.	Художньо-педагогічна творчість майбутніх педагогів-художників	2	2	4
15.	Дослідницька діяльність майбутніх педагогів-художників	1	1	2
Разом		34	10	24

**Додаток Д**  
**Інценізація «Професійне самовизначення**  
**вчителя образотворчого мистецтва»**

**Дидактична мета інценування.**

Показати студентам механізми формування у вчителя образотворчого мистецтва стану внутрішньоособистісних конфліктів, ознайомити їх зі способами подолання ситуації фрустрації, запобігання стресу на основі розвитку активного професійного самовизначення і вироблення індивідуального стилю діяльності.

**Учасники гри:**

1. Учитель образотворчого мистецтва О. В.
2. Директор школи.
3. Учасники експериментальної групи.
4. Творча проблемна група педагогів-новаторів з інших шкіл, очолювана вчителем образотворчого мистецтва О. В.
5. Група експертів.

**Зміст інценізації.**

Після закінчення педагогічного вузу О. В. працює вчителем образотворчого мистецтва 10 років. Школа, в якій працює О. В. є однією з кращих в районі і рік тому була включена в регіональний дослідницький проект.

О. В., як активний і компетентний співробітник очолила творчу групу педагогів, що займаються розробкою інноваційної системи естетичного виховання. Дослідницька діяльність О. В. поглинула весь вільний від уроків час (вивчення необхідної науково-методичної літератури, розробка і виготовлення нових дидактичних, наочно-ілюстративних матеріалів, оформлення бланків діагностичної та звітної документації тощо).

На педагогічній раді директор школи оголосив про прийдешнє тестування учнів. О. В. розуміючи, що здійснення нею дослідно-

експериментальної роботи в навчальному процесі перешкоджає засвоєнню учнями матеріалу традиційної програми, вирішує призупинити дослідницьку діяльність. Колеги О. В. по творчій проблемній групі вкрай негативно поставилися до її рішення, тому що спільний дослідницький проект знаходився на самому активному етапі здійснення і попередили про можливу заміну О. В. іншим викладачем.

Сім'я О. В. незадоволена її відсутністю вдома, і вимагає прийняття будь-яких рішень.

### **Порядок проведення інсценування.**

1. Розподілити всі перераховані ролі серед студентів. Призначити групу експертів.

2. Інсценування починається з розмови вчителя музики з директором школи. Подальший порядок гри описаний в «Змісті інсценізації».

3. В ході інсценування учасники міняються ролями, залучаються ще не залучені гравці.

4. Висловлення експертів і підведення підсумків інсценування.

**Примітка.** Інсценування «Професійне самовизначення вчителя образотворчого мистецтва» передбачає високу емоційно-психологічну напругу гравців, особливо тих, що грають роль вчителя. В ході інсценування необхідно уважно стежити за психологічним станом «О. В.», а при необхідності зупиняти інсценування і міняти ролі. На завершенні гри необхідно зробити всебічний аналіз ситуації і виходів з них; ознайомити всіх учасників заняття зі способами захисту від фрустрації.

## Додаток Е

### Рольова гра «Захист дослідницьких міні-проектів»

#### Дидактична мета заняття.

Закріплення знань про сутність творчої діяльності вчителя образотворчого мистецтва, розвиток навичок самопізнання в процесі рольового групової взаємодії.

Студенти в процесі самостійної підготовки проекту виробляють його комплексний аналіз, що включає:

1. Загальний аналіз досліджуваної проблеми.
2. Вивчення творчості митця (певного стилю).
3. Особливості стилю художника (художнього стилю).
4. Новаторство.
5. Аналіз поглядів школярів на досліджувану проблему.
6. Новий погляд школярів на досліджувану проблему після впровадження проекту.

#### Порядок проведення заняття.

*Підготовчий етап.* За один-два тижні студенти отримують установку на проведення заняття в формі захисту дослідницьких творчих міні-проектів. Кожному студенту повідомляється тема міні-проекту, даються необхідні настанови.

З числа студентів визначається аналітична група.

*Хід заняття.* Студенти виступають з підготовленими доповідями. Після закінчення виступу представник аналітичної групи проводить стислий аналіз позитивних і негативних сторін міні-проекту. В кінці заняття викладач дає оцінку всіх заслуханих виступів і підводить підсумки заняття.

#### Орієнтовні теми міні-проектів

1. Розвиток живопису в Англії у XVII-XIX століттях.
2. Види і жанри образотворчого мистецтва.
3. «Вандалізм» у мистецтві.
4. Український авангард, як мистецька течія.
5. Нетрадиційні техніки малювання.
6. Мистецтво орігамі.
7. Пісочний живопис.
8. Техніка Ебру.

## Додаток Ж

### Ділова гра «Зустріч з іноземними друзями»

#### **Дидактична мета гри.**

Розвиток у майбутніх учителів образотворчого мистецтва навичок рефлексивної і творчої діяльності.

#### **Зміст ігрової ситуації.**

Директор однієї зі шкіл повідомив педагогічному колективу, що в кінці навчального року група англійських вчителів і учнів школи «Світ мистецтва» з Манчестера приїде в місто і відвідає їхню школу. Директор призначає робочу групу для обмірковування і забезпечення програми культурних заходів для іноземних друзів, яка повинна сприяти дружньому спілкуванню і контактам між школами, підкреслювати повагу до представників англійської нації.

Склад робочої групи: заступник директора з виховної роботи, вчитель образотворчого мистецтва, вчитель англійської мови.

В ході обговорення було вирішено, що в культурну програму повинні увійти виставка учнівських художніх робіт, показовий інтегрований урок образотворчого мистецтва та англійської мови з учнями 6 «Б» класу.

#### **Порядок проведення гри.**

*Підготовчий етап.* За один-два тижні студенти отримують установку на проведення ділової гри. Їм повідомляють тему і мету заняття, а також тему ділової гри, її мету та ігрову ситуацію. Студенти отримують вказівки з самостійного вивчення літератури, підготовки наочного матеріалу (для виставки учнівських робіт), з'ясуванню основних понять: «інтегрований урок і його засоби», «система естетичного виховання в Англії», «особливості викладання образотворчого мистецтва у школах Англії» тощо.

#### *Ігровий етап.*

1. Навчальна група розбивається на три команди. Перша команда – директор школи, англійські друзі (вчителі та школярі), вони ж – експерти.

Друга команда – робоча група з забезпечення програми культурних заходів: заступник директора з виховної роботи, вчитель образотворчого мистецтва, вчитель англійської мови. Третя команда – учні 6 «Б» класу. Час на розподіл ролей – 5 хвилин.

2. Всім командам дається програма заходів у письмовому вигляді і завдання на гру. Перша команда готується до перегляду і оцінки якості заходів, підготовлених робочою групою. Друга і третя команди займаються підготовкою наміченої програми (фрагментів заходів). Час на підготовку – 15 хвилин.

3. Проводяться намічені заходи, проводиться обмін думками і оцінка побаченого.

### **Сценарій гри.**

«Директор школи» відкриває службову нараду, оголошуючи її тему, і надає слово для доповіді «зам. директора з виховної роботи» для обговорення програми культурних заходів (регламент доповіді може бути обмежений 10 хвилинами). Після доповіді керівний склад задає питання членам робочої групи (час на запитання і відповіді може бути встановлено в межах 15-20 хвилин). Після відповідей на питання вислуховуються думки кожного учасника робочої групи (на вислуховування думок може бути виділено 5 хвилин). В кінці засідання рішення про програму заходів на основі обговорення приймає «директор школи».

### **Фінальна частина гри.**

Після закінчення проведених заходів члени експертної групи виступають з оцінкою роботи другої і третьої команд (на оцінку експертів може бути відведено 15-20 хвилин). В результаті заняття формулюються висновки з гри.

## **Додаток 3**

### **Аналіз педагогічних ситуацій**

#### **Дидактичні мета заняття.**

Закріплення знань студентів про сутність професійної педагогічної творчості вчителя образотворчого мистецтва як процесу постановки і вирішення навчально-виховних завдань, розвиток у них навичок коректного аналізу педагогічних ситуацій, конструювання професійних завдань різних типів.

#### **Порядок проведення заняття.**

*Підготовчий етап.* За один-два тижні студенти отримують установку на проведення заняття в формі вирішення педагогічних і конструювання професійних завдань. Їм повідомляють тему і мету заняття. Дають вказівки щодо самостійного опрацювання літератури і освоєння основних понять: «педагогічна задача», «художньо-педагогічне завдання», «професійне завдання», «педагогічна ситуація», «типи педагогічних завдань в діяльності вчителя образотворчого мистецтва та їх конструювання», «способи вирішення конкретного педагогічного завдання».

*У процесі заняття.* Студентам пропонується проаналізувати педагогічну ситуацію, виявити педагогічне протиріччя (проблему) і прийняти на основі її аналізу професійно обґрунтоване рішення. Варіанти вирішення обговорюються в навчальній групі.

#### **Приклади навчальних задач.**

*Задача 1.* Ви вирішили зводити шостий клас на виставку «Шовковий шлях. Сучасне мистецтво та митці з Італії», де представлені твори 39 італійських художників кількох поколінь, починаючи з колекції художніх творів італійського мистецтва середини ХХ століття з Palazzo della Farnesina, до робіт сучасних італійських митців. Ці митці представляють різні художні напрями і стилі та використовують широкий спектр способів вираження. Яка

музично-історична й естетична інформація необхідна школярам для сприйняття цих творів?

*Задача 2.* Якось на перерві Ви бачите, що кілька школярок, оточивши свою однокласницю, висловлюють їй претензії з приводу «неправильного» виконання нею малюнку. Між ними виникає конфлікт, дівчинка плаче. Як Ви вчините в даній ситуації, знаючи, що школярка справді не володіє художніми здібностями.

*Завдання 3.* У класі не склалися стосунки з хлопчиком, який прийшов у минулому році. До цього він навчався в школі-гімназії іншого міста, був відмінником, захоплювався шахами. Однак успішність за цей рік різко впала, пропав інтерес до всього. Проаналізуйте, які причини могли лягти в основу конфлікту між новим учням і класом?

*Завдання 4.* Ви будете замінювати вчителя образотворчого мистецтва декілька місяців. Які методи педагогічної діагностики ви будете використовувати на перших уроках, якщо заняття проводяться в середніх класах школи з поглибленим вивченням фізики?

## Додаток К

### Афористичний практикум

**Дидактична мета заняття.** Закріплення знань студентів про самоосвітню діяльність і способи її раціоналізації, формування потреби майбутніх учителів образотворчого мистецтва в самоосвіті, розвиток творчих здібностей на основі аналізу висловлювань видатних людей.

**Порядок проведення заняття.** Студентам пропонується завдання прокоментувати висловлювання і афоризми видатних мислителів, педагогів, художників. Необхідно виявити дидактичний сенс висловлювання, визначити його практичну значимість.

#### **Приклади висловлювань для аналізу.**

Знання складається із дрібних крупинок щоденного досвіду (Д. Писарєв).

Ти ніколи не будеш знати достатньо, якщо не будеш знати більше, ніж достатньо (У. Блейк).

Розширювати свої знання можна тільки тоді, коли дивишся прямо в очі своєму незнанню (К. Ушинський).

Вважай нещасним той день і ту годину, коли ти не засвоїв нічого нового і нічого не придбав до своєї освіти (Я. Коменський).

Поганий той вчитель, який не вчиться або вчиться мало (М. Горький).

В кожній людині природа сходить або злаками, або бур'янами; нехай же він своєчасно поливає перше і винищує друге (Ф. Бекон).

Люди перестають мислити, коли перестають читати (Д. Дідро).

Справжній учень вчиться розвивати невідоме за допомогою відомого і тим самим наближується до вчителя (Й. Гете).

Велике мистецтво навчитися багато чому – це братися відразу за небагато (Д. Локк).

Треба багато вчитися, щоб знати хоч трохи (Ш. Монтеск'є).

Художник повинен діяти за темпераментом, але працювати за розумом (Я. Цюглінський).

До досконалості, до нескінченності не дійдете, але прагнути до цього потрібно (Я. Цюглінський).

Образотворче мистецтво неможливе без наукових знань. Знання і почуття сплітаються воєдино (Я. Цюглінський).

## Додаток Л

**Програма самовдосконалення майбутніх учителів образотворчого мистецтва у контексті здійснення майбутньої професійної діяльності**

План програми	Завдання самовдосконалення
1. Мотиваційно-орієнтувальний компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– підготовка рефератів та доповідей з досліджуваної проблеми, участь у конференціях, семінарах, круглих столах тощо;</li> <li>– наявність ідеалу вчителя образотворчого мистецтва, спостереження за його професійною діяльністю</li> </ul>
2. Когнітивно-діяльнісний компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– підготовка рефератів та доповідей з досліджуваної проблеми, участь у конференціях, семінарах, круглих столах тощо;</li> <li>– опрацювання додаткової психолого-педагогічної та спеціальної літератури;</li> <li>– опрацювання додаткової літератури на розвиток комунікативних здібностей</li> </ul>
3. Суб'єктний компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– робота над вправами саморегуляції емоційного стану;</li> <li>– опрацювання додаткової літератури та виконання вправ на вироблення адекватної самооцінки</li> </ul>

## Додаток М

### СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

#### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Лі Цін. Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності як умова формування готовності до професійно-творчої самореалізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. №4 (108). С. 437-448.

2. Лі Цін. Теоретичне обґрунтування моделі формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Збірник наукових праць уманського державного педагогічного університету*. 2021. Вип. 3. С. 188-194.

3. Лі Цін. Принципи формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2021. Вип. 2 (24). С. 23-28.

#### Стаття у закордонному виданні

4. Ли Цин. Педагогические условия формирования готовности к профессионально-творческой самореализации будущих учителей изобразительного искусства. *Young Scholars Journal*. 2021. № 8-9. С. 74-82.

#### Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Лі Цін. Наукові підходи до формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Мистецькі пошуки: зб. наук. праць*. Суми: ФОП Цьома С.П., 2018. Вип. 2(9). С. 55-59.

6. Лі Цін. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті теоретично-методичного аналізу. *Мистецькі пошуки: зб. наук. праць*. Суми: ФОП Цьома С.П., 2021. Вип. 1(13). С. 115-120.

### **Відомості про апробацію результатів дослідження**

Основні положення дисертації були представлені на 4 міжнародних і 3 всеукраїнських конференціях:

*міжнародні:* «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: проблеми, здобутки та перспективи» (Умань, 2018 р.), «Теорія і практика формування та розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у системі професійної освіти» (Бар, 2019 р.), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, Європейський та національний виміри змін» (Суми, 2019 р.), II міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2018 р.);

*всеукраїнські:* «Зарубіжна та українська культура: питання теорії, історії методики» (Херсон, 2018 р.); «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, 2019 р.), «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань, 2021 р.).