

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЦЗІ ЛЕЙ

УДК 378.015.31:[316.454.52:7](043 3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 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

_____ Цзі Лей

Науковий керівник: **Гузій Наталія Василівна,**
доктор педагогічних наук, професор

АНОТАЦІЯ

Цзі Лей. Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2021.

Зміст анотації

Дисертаційне дослідження присвячено науково-методичному узагальненню та практичному вирішенню актуальної проблеми подальшого вдосконалення професійно-педагогічної підготовки фахівців мистецько-педагогічних спеціальностей шляхом розроблення, обґрунтування та експериментальної перевірки методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Проведений аналіз сучасних наукових проєкцій розуміння сутності культури художньо-педагогічного спілкування дозволив обґрунтовано вважати означену професійно-особистісну властивість вчителя образотворчого мистецтва важливою детермінантою його професійної культури (художньої та педагогічної), а її формування в студентів закладів вищої освіти художнього-педагогічного профілю – стратегічним завданням їх професійної підготовки.

На основі систематизації та узагальнення науково-теоретичного матеріалу з проблеми дослідження сформульовано його базові поняття, що дало змогу трактувати культуру художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як фундаментальну категорію освітніх, педагогічних наук, зокрема теорії і методики професійної підготовки художника-педагога, що характеризує індивідуально-особистісний рівень засвоєння студентами суспільно-значущого культурно-педагогічного досвіду реалізації комунікативного потенціалу образотворчого мистецтва в навчально-виховній роботі з дітьми та молоддю. Це складне специфічне інтегративне

професійне новоутворення особистості студента детермінується культуровідповідністю його професійних цінностей та ціннісних орієнтацій у художньо-педагогічній взаємодії з учнями, набутою художньо-педагогічною комунікативною компетентністю, розвиненим емпатійно-рефлексивним комунікативним потенціалом, сформованими комунікативними вміннями в поєднанні з комунікативно-організаторськими здібностями та виявами комунікативної активності й ініціативи.

У роботі конкретизовано змістові характеристики культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, які перетворюються на певні напрями й завдання організації навчально-професійної діяльності студентів ЗВО художньо-педагогічного профілю та критерії оцінки її результативності, що розкриваються у визначених структурних складових: аксіологічному, когнітивному, особистісному та технологічному компонентах. Аксіологічний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відображує вироблені суспільно й індивідуально значущі цінності та ціннісні орієнтації в художньо-педагогічній взаємодії, розвиненість професійних потреб та інтересів до культуровідповідного художньо-педагогічного спілкування. Когнітивний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризує набуту комунікативну художньо-педагогічну компетентність та засвоєні теоретичні знання в цій царині. Особистісний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виражає здатності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до емпатії та рефлексії художніх образів образотворчого мистецтва як основу його емоційної та інтелектуальної професійної розвиненості. Технологічний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва передбачає досягнення практичної готовності до продуктивної художньо-педагогічної взаємодії з учнями в поєднанні художньо-

педагогічних комунікативних умінь з організаційно-комунікативними здібностями та виявами творчої активності.

У дослідженні розроблено та обґрунтовано методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки, які змодельовано як логічно вмотивовану педагогічну систему, побудовану на засадах обраних педагогічних підходів (культурологічного, аксіологічного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого), висунутих принципів (гуманізації, діалогізації, культуровідповідності та професійної спрямованості), спроектованих й обґрунтованих умов (вироблення ціннісного ставлення та позитивної мотиваційної спрямованості на культуровідповідне художньо-педагогічне спілкування; впровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності; створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам й інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та збагачує його комунікативний досвід; актуалізація особистісно-професійної рефлексії як основи саморозвитку культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва) та розробленого методичного забезпечення педагогічного управління цим процесом.

У результаті проведеної дослідно-експериментальної роботи доведено ефективність формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва шляхом впровадження методичного забезпечення як невід'ємної складової методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього учителя образотворчого мистецтва, що було реалізовано під час вивчення дисципліни циклу психолого-педагогічної підготовки «Педагогічна творчість», освітньо-розвивальні можливості якої було доповнено додатковими експериментальними факторами, та здійснювалося послідовно протягом ціннісно-пропедевтичного,

теоретико-пізнавального, практико-дієвого етапів, кожному з яких притаманні свої специфічні завдання, зміст та технологічний інструментарій.

Основними формами організації експериментальних впливів стали лекційні, семінарські та лабораторні заняття з урахуванням інтерактивної, діалогової, тренінгової та проблемної технологій навчання й технології розвитку критичного мислення, технології арт-педагогіки; методів фасилітованої дискусії, брейнстормінгу (мозковий штурм), лекції-аналізу конкретних ситуацій, ведення щоденника «Щоденник мистецьких вражень», лекції-бесіди, складання експрес-характеристики, самоаналізу особистості, групового обговорення, демонстрації, аналізу конкретних ситуацій, проблемної лекції із мультимедійним супроводом, моделювання навчальних ситуацій, художньо-педагогічного аналізу творів образотворчого мистецтва, вербалізації змісту художніх творів, художньо-педагогічної презентації, художньо-педагогічного інтерпретування картин, парно-рольової гри «Приймальні іспити до художньої школи», підготовки художньо-педагогічного есе, прийомів «Калейдоскоп висловів», «Знаю – хочу – дізнався», «Усе в мене в руках!», «Що я хочу знати?», творчих прийомів-вправ «Співвіднеси визначення», «Професійно-комунікативний тезаурус», «Художній салон», «Подорож у майбутнє», «Фантазуємо разом», «Хто ще любить мистецтво, як люблю його я», «Подорож картини», тренінгових вправ, біографічного методу.

Відповідно до виокремлених у дослідженні структурних компонентів культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва було визначено систему покомпонентних критеріїв та їх емпіричні показники. Аксиологічному компоненту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відповідає ціннісно-потребнісний критерій, показниками якого виступають усвідомленість педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій студентів до художньо-педагогічного спілкування як явища культури їх майбутньої професійної діяльності; розвиненість професійних потреб студентів у культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та інтересу до його

реалізації. Когнітивний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва представлений знанієво-компетентнісним критерієм з показниками: обізнаність студентів щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування; діалогічна спрямованість комунікативної компетентності студентів у художньо-педагогічній діяльності. Особистісний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризується емоційно-рефлексивним критерієм з показниками: здатність студентів до художньо-педагогічної емпатії; здатність студентів до рефлексії в художньо-педагогічній взаємодії. До технологічного компоненту віднесено діяльнісно-поведінковий критерій з показниками: сформованість у студентів художньо-педагогічних комунікативних умінь мовленнєвого та невербального спілкування; розвиненість комунікативних та організаторських здібностей студентів до здійснення художньо-педагогічної взаємодії; інтенсивність виявів у студентів комунікативної активності та ініціативи.

Згідно із запропонованими та обґрунтованими покомпонентними критеріями та показниками сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва залежно від міри їх прояву було спроектовано відповідні якісні характеристики, диференційовані за чотирирівневою градацією: високий, достатній, середній та низький рівні.

За результатами констатувального експерименту, яким було охоплено 217 осіб – студентів бакалаврату денної форми навчання, які здобувають кваліфікацію вчителя образотворчого мистецтва, виявлено загалом незадовільний для успішного професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва реальний стан сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів ЗВО художньо-педагогічного профілю: 24,3 % студентів мають низький рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування, 37,3 % респондентів демонструють середній її рівень, 27,1% – достатній і лише 11,3 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва виявляють високий рівень сформованості культурозорієнтованого художньо-педагогічного спілкування.

Експериментальна перевірка ефективності розроблених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування в процесі професійно-педагогічної підготовки засвідчила значну позитивну динаміку розвитку усіх виокремлених компонентів цього професійно-особистісного утворення студентів експериментальної групи, а саме: високий рівень було виявлено в 23,2 % майбутніх педагогів-художників експериментальної групи, достатній рівень зафіксовано в 43,5 % респондентів, середній рівень – у 23,0 % студентів, низький рівень – лише в 10,3 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Отже, кількість студентів експериментальної групи з високим та достатнім рівнями сформованості культури художньо-педагогічного спілкування збільшилися на 12,1 % та 16,7 % відповідно поряд із зменшенням кількості студентів із середнім (на 15,1 %) та низьким (на 13,7 %) рівнями. Підвищення рівнів культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього учителя образотворчого мистецтва експериментальної групи спостерігалось за всіма визначеними показниками. У контрольній групі результати діагностики до проведення експерименту та після його закінчення мають незначні відмінності, і в цілому стан сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за усіма виокремленими компонентами залишився незмінним – динамічні зміни обмежуються показниками $\pm 0,5-2,4$ %, що загалом не впливає на загальний стан сформованості культури художньо-педагогічного спілкування.

Вірогідність отриманих у ході дослідно-експериментальної роботи результатів підтверджена за допомогою непараметричного критерію Пірсона χ^2 , який підтвердив достовірність отриманих результатів. В експериментальній групі такі показники $\chi^2 = 41,8; 51,1; 23,6$ та $38,8$ більше відповідного табличного значення для $m - 1 = 3$ ступенів свободи, яке складає 11,3 за умови можливої помилки менше 0,01. У контрольній групі критерій Пірсона χ^2 для кожного компонента культури художньо-педагогічного спілкування складає 0,31; 0,69; 0,27 та 0,194, що значно менше відповідного табличного значення $m - 1 = 3$ ступенів свободи, яке складає 11,3 за умови можливої помилки менше 0,01.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше*: здійснено цілісний науковий аналіз проблеми культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; *розроблено* методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки *та експериментально* перевірено їх ефективність; *розроблено* систему критеріїв, показників та рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів ЗВО мистецько-педагогічного спрямування; *уточнено* сутність поняття «культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»; *конкретизовано* зміст і структуру культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; *удосконалено* педагогічні підходи, принципи та умови формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки; методи, форми і прийоми формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки; *подальшого розвитку* набули положення щодо шляхів вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у ЗВО, а також засоби комплексної діагностики й вдосконалення досліджуваної професійно-особистісної властивості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Практичне значення дослідження визначається можливістю впровадження оригінальних методичних основ формування в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва культури художньо-педагогічного спілкування в багаторівневу підготовку студентів навчальних закладів мистецько-педагогічного профілю як України, так і Китаю для збагачення змісту та вдосконалення навчально-методичного забезпечення вивчення студентами педагогічних дисциплін, створення наукового підґрунтя для розробки рекомендацій з формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а також при організації

самостійної та самоосвітньої діяльності студентів вищих мистецько-педагогічних закладів освіти.

Ключові слова: культура художньо-педагогічного спілкування, майбутній учитель образотворчого мистецтва, методичні основи, педагогічні підходи, принципи, умови, методичне забезпечення, професійно-педагогічна підготовка.

ABSTRACT

Tszi Ley. Shaping the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the scientific degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 Education and Pedagogical Sciences, field of knowledge 01 Education / Pedagogy. – National Pedagogical Drahomanov University, Kyiv, 2021.

Abstract content

The thesis research is dedicated to science and methodological generalization and practical solutions of the current issue of further perfection of occupational and pedagogical training for experts of arts and pedagogical specialties by means of elaborating, justifying and experimental checking the methodological basis for shaping the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture.

The conducted analysis of contemporary projections of understanding the notion of artistic and pedagogical communication culture enabled to justify and to treat the aforementioned occupational and personalised quality of a Fine Arts teacher as an important determiner of his professional culture (artistic and pedagogical), and its shaping for the students of artistic and pedagogical-profiled higher institutions as the strategic issue of their occupational training.

On the basis of systematising and generalising the science and theoretic material on the research issue, its basic notions were identified, which enabled treating the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture as the fundamental category of education and pedagogical sciences, in particular, the theory and methodology of teacher-artist's occupational training characterising the individual and personalised level of the students' grasp of socio-significant culture and pedagogical experience of implementing Fine Arts communication potential in

education and upbringing activity with children and youth. This complex specific integrative professional innovation for the student's personality is determined by the cultural correspondence of its occupational values and axiological orientations in artistic and pedagogical interaction with the learners, the obtained artistic and pedagogical communication competence, the efficient empathy and reflexive communication potential shaped by communication skills in their combination with communication and management abilities, as well as communication activeness and initiative manifestations.

In the research paper, the content characteristics of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture are concretized; these specifics are transformed into certain focuses and tasks of arranging education and occupational activity for the students of arts and pedagogy-profiled higher institutions and into the assessment criteria of their effectiveness being revealed via the following cultural components: axiological, cognitive, personalized and technological. The axiological component of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture reflects the elaborated socially and individually significant values and axiological orientations in artistic and pedagogical interaction, the sufficiency of occupational demands and interests to culturally corresponding artistic and pedagogical communication. The cognitive component of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture characterizes the obtained communicative artistic and pedagogical competence and the acquired theoretic knowledge within this domain. The personalized component of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture expresses the abilities of the future Fine Arts teachers referring to empathy and reflection of fine arts' images as the basis for their emotional and intellectual professional efficiency. The technological component of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture presupposes attaining the practical preparedness for the productive artistic and pedagogical interaction with the learners in combination with the artistic and pedagogical communicative skills alongside with organization and communicative abilities and artistic activity manifestations.

In the research paper, the methodological basics of shaping the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture in the process of

occupational and pedagogical training being designed as a logically motivated pedagogical system based on the background of the selected pedagogical approaches (cultural, axiological, competence and personality-oriented) were elaborated and justified, as well as the defined principles (humanization, dialogical formation, cultural correspondence and professional directionality), projected and justified conditions (elaborating axiological attitude and positive motivational directionality on culturally correspondent artistic and pedagogical communication; implementing the communicative artistic and pedagogical situations of quasi-professional activity in the process of occupational and pedagogical training of the future Fine Arts teacher; creating the artistic and pedagogical domain corresponding to communicative issues and interests of the future Fine Arts teacher and enriching his communication background; maintaining personalized and professional reflection as the basis for self-development of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture) and the elaborated methodological provision of its pedagogical management.

As a result of the conducted research and experimental work, the effectiveness of shaping the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture via implementing methodological support as the essential constituent of methodological basics for shaping the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture was confirmed, which was provided in the process of learning the «Pedagogical Creativity» discipline of psychology and pedagogical training cycle, the educational and developmental opportunities of which were supplemented by additional experimental factors and were performed consistently in the course of axiological and propaedeutic, theoretic and cognitive, practical and active stages, each of which is characterized by its specific tasks, content and technological tools.

The key forms of arranging experimental impacts are lectures, seminars and laboratory classes in accordance with interactive, dialogical, training and problematic teaching technologies and critical thinking development technology, as well as the technology of art-pedagogy; the method of facilitated discussion, brainstorming, the case study analysis lecture, keeping «The artistic impressions diary», discussion lectures, compiling express-characteristics, personal self-analysis, group discussion,

demonstration, case study analysis, problematic lecture with multimedia support, modeling teaching situations, the artistic and pedagogical analysis of Fine Arts works, verbalization of artworks' content, an artistic and pedagogical presentation, the artistic and pedagogical interpretation of paintings, «Entrance examinations to an arts school» pair role-play, preparing an artistic and pedagogical essay, «Utterance kaleidoscope» techniques, «I know – I want to know – I have known», «It's up to me!», «What do I want to know?»; creative exercising techniques «Correlate the definition», «Occupational and communication thesaurus», «Artistic salon», «The journey to the future», «Fantasizing together», «Who else loves art as much as I do», «The painting's journey»; training exercises and the biographical method.

In accordance with the distinguished structural components of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture, a system of component-wise criteria and their empirical markers were identified. The axiological cultural component of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture corresponds to the axiological and requirement criterion, the markers of which are the awareness of pedagogical values and axiological orientations of the students to artistic and pedagogical communication as a cultural phenomenon in their future occupational activity; the efficiency of the students' professional demands of culturally corresponding artistic and pedagogical communication and the interest to its implementation. The cognitive component of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture is represented by the knowledge and competence criterion with the following markers: the students' awareness concerning the essence, content and structure of artistic and pedagogical communication culture, as well as the methods and means of shaping it; dialogical directionality of the students' communicative competence in their artistic and pedagogical activity. The personalized component of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture is characterized by the emotional and reflexive criterion with the following markers: the students' ability of artistic and pedagogical empathy; the students' skills of reflection within the artistic and pedagogical interaction. The technological component refers to the activity and behavioral criterion with the following markers: the efficiency of the students' artistic and pedagogical communicative skills of speech and non-verbal communication; the

development of the students' communicative and management skills of implementing artistic and pedagogical interaction; the intensity of the students' revealing their communicative activeness and initiative.

In accordance with the suggested and justified component-wise criteria and markers of the efficiency of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture depending on the degree of their manifestations, the corresponding qualitative characteristics were modeled, and they are differentiated via four-level gradation: high, satisfactory, middle and low.

According to the ascertaining experiment results comprising 217 individuals – bachelor students of full-time mode obtaining the Fine Arts teacher's qualification, generally unsatisfactory for the successful future Fine Arts teacher's professional becoming current state of the efficiency of the artistic and pedagogical communication culture for the arts and pedagogy-profiled higher institutions students was revealed: thus, 24,3% of the students having the low level of the artistic and communication culture efficiency; 37,3 % of the respondents demonstrating the middle level; 27,1 % showing the satisfactory one and 11,3 % of the future Fine Arts teachers revealing the high level of the efficiency of culturally-oriented artistic and pedagogical communication.

Experimental checking for the effectiveness of the elaborated methodological basics of shaping the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture in the process of occupational and pedagogical training has witnessed a considerable positive dynamics of the development of all the distinguished components of this professionally personalized student's formation of the experimental group, i. e. : the high level was revealed for 23,2 % of the future Arts teachers' experimental group; the satisfactory level was fixed for 43,5 % of the respondents; the middle level was observed for 23,0 % of the students; the low level for only 10,3% of the future Fine Arts teachers. Thus, the number of students of the experimental group showing the high and satisfactory levels of the artistic and pedagogical communication culture efficiency has increased by 12,1 % and 16,7 % respectively alongside with the decrease in the students' number with the middle (by 15,1 %) and low (by 13,7 %) levels. The increase of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture levels within the experimental group

was observed in accordance with all the aforementioned markers. Within the control group, the diagnostics results before conducting the experiment and after its completion are slightly different, and generally, the state of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture efficiency in accordance with all the distinguished components has remained unchanged – the dynamic changes are measured by the $\pm 0,5-2,4$ % markers, which generally do not affect the overall state of the artistic and pedagogical communication efficiency.

Probability of the obtained results of the research and experimental work is confirmed with the help of Pearson χ^2 non-parametric criterion having justified the relevance of the results. Within the experimental group, such markers of $\chi^2 = 41,8; 51,1; 23,6$ and $38,8$ are higher than the corresponding table meaning for $m-1=3$ freedom degree presupposing $11,3$ on condition of a possible mistake by lower than $0,01$. Within the control group, the χ^2 Pearson criterion for each component of the artistic and pedagogical communication culture comprises $0,31; 0,69; 0,27$ and $0,194$, which is considerably lower than the table meaning for $m-1=3$ freedom degree presupposing $11,3$ on condition of a possible mistake by less than $0,01$.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that *for the first time ever*: the coherent scientific analysis of the issue of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture *was implemented*; the methodological basics of shaping the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture in the process of occupational and pedagogical training *were elaborated*, and their effectiveness was *experimentally* confirmed; the system of criteria, markers and levels of the efficiency of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture in the arts and pedagogy-profiled higher institutions *was worked out*; the essence of «the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture» *was specified*; the content and structure of the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture *was particularized*; the pedagogical approaches, principles and conditions of shaping the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture in the process of occupational training; the methods, forms

and techniques of shaping the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture in the process of occupational training *were perfected*; the statements referring to the ways of enhancing occupational and pedagogical training of the future Fine Arts teacher in higher educational institutions, as well as the complex diagnostics means and advancing the aforementioned occupational and personalized feature of the future Fine Arts teacher, obtained *further development*.

The practical significance of the research is defined by the opportunity of implementing the original methodological basics of shaping the future Fine Arts teacher's artistic and pedagogical communication culture in the students' multilevel training in the arts and pedagogy-profiled institutions in both Ukraine and China for enriching the content and perfecting the teaching and methodological support of the student's pedagogical disciplines learning, as well as creating the scientific background for elaborating recommendations referring to shaping the future teacher's artistic and pedagogical communication culture, as well as while managing the arts and pedagogy higher institutions students' autonomous work and self-study activity.

Key words: artistic and pedagogical communication culture; the future Fine Arts teacher; methodological basics; pedagogical approaches; principles; conditions; methodological support; occupational and pedagogical training.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Цзі Лей. Культура художньо-педагогічного спілкування як фундаментальна основа професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 31-41. С. 39-43.
2. Цзі Лей. Зміст і структура культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Витоки педагогічної майстерності: наук. журнал*; Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2019. Випуск 23. (Серія «Педагогічні науки»). С. 224-229.

3. Цзі Лей. Науково-педагогічні підходи до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Витоки педагогічної майстерності: наук. журнал* / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2020. Випуск 25. (Серія «Педагогічні науки»). С. 213-219.
4. Tszi Ley. The diagnostics of the future fine arts teacher artistic and pedagogical communication culture. *Modern Science – Moderni veda*. Praga. Ceska republika, Nemoros, 2021. № 1. P. 115-121.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

5. Цзі Лей. Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як проблема педагогічної науки і практики. *Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості протягом життя: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Мелітополь, 8-10 листопада 2018 р.) / Відповід. ред. Н.А. Сегеда. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 134-138.
6. Цзі Лей. Функціональні особливості художнього спілкування як засобу професійно-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. *Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів. V Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Харків, 22-23 травня 2019 р.). За заг. ред. Романовського О.Г. Харків : НПУ «ХП», 2019. С. 188-191.
7. Цзі Лей. Педагогічні принципи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика: матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференції* (м. Умань, 26 листопада 2020 р.) / гол. ред. Бойченко В.В. Умань :ВПЦ «Візаві», 2020. С. 30-35.

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	28
1.1. Сутність поняття «культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» в сучасних наукових проєкціях	28
1.2. Структурно-змістова організація культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	49
Висновки до першого розділу	82
Список використаних джерел до першого розділу	84
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	100
2.1. Педагогічні підходи, принципи та умови формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	100
2.2. Методичне забезпечення формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього учителя образотворчого мистецтва	134
Висновки до другого розділу	176
Список використаних джерел до другого розділу	181
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	195
3.1. Організація та результати констатувального експерименту з вивчення стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	195
3.2. Результати експериментальної перевірки ефективності методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	223
Висновки до третього розділу	245
Список використаних джерел до третього розділу	248
ВИСНОВКИ	251
ДОДАТКИ	257

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні соціально-культурні перетворювальні процеси, які відбуваються в суспільстві, обумовлюють необхідність реформування та модернізації усієї системи професійної освіти, підвищення її якості у зв'язку зі зростанням вимог до підготовки випускників закладів вищої освіти. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», вища школа має забезпечити фундаментальну наукову, загальнокультурну, практичну підготовку фахівців, спроможних підвищувати темпи та рівень науково-технічного, економічного і соціально-культурного прогресу.

Сучасна вища мистецько-педагогічна освіта покликана створювати умови для багатовекторного професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, формування компетентних спеціалістів, яким притаманні не лише власне професійні властивості, а й самостійність, творче мислення, соціально-комунікативна активність, культура ділового й міжособистісного спілкування, здатність реалізувати себе в художньо-педагогічній діяльності, готовність до професійного та особистісного саморозвитку, вдосконалення відповідно до потреб стрімко змінюваного світу.

У документах доктринального значення, що регламентують зміст підготовки майбутнього вчителя, у тому числі мистецького профілю (Конституція України, закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті (2002), Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012), Концепція загальної мистецької освіти (2003), Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004), Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001), Державний стандарт повної загальної освіти (2013), Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, Державна національна програма «Освіта», Державна цільова комплексна програма

«Вчитель», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграція в європейський освітній простір» тощо) актуалізується положення про те, що процес успішного професійного становлення особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва передбачає не лише набуття системи фахових художніх компетенцій, а й досягнення достатньо високого рівня загальної та професійно-педагогічної культури студентів. Важливою детермінантою цього виступає культура художньо-педагогічного спілкування, завдяки якій забезпечується багатопланова соціально-педагогічна взаємодія вчителя з дітьми та їх батьками, педагогічними працівниками, громадськістю, представниками соціальних інституцій тощо, а також суттєво підвищується ефективність педагогічних впливів на морально-естетичні почуття та художній світогляд дітей і молоді, вироблення в них ціннісного ставлення до творів образотворчого мистецтва та зацікавленості в оволодінні образотворчою діяльністю, що сприяє духовно-творчому розвитку підростаючого покоління.

Теоретичні аспекти культури художньо-педагогічного спілкування як наукового феномена стали предметом вивчення у філософській, культурологічній, психологічній, педагогічній науковій думці. Так, спілкування як фундаментальну детермінанту розвитку психіки людини та формування її особистості, засіб успішної соціалізації та набуття індивідуалізованих властивостей міжособистісної взаємодії обґрунтовано в дослідженнях Б. Ананьєва, М. Бахтіна, В. Бехтерева, Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Мясіщева, С. Рубінштейна та ін. Проблема формування культури спілкування як важливого чинника професіоналізму фахівців соціономічних професій знайшла відображення в працях Г. Бороздіної, П. Веселова, В. Грехнєва, О. Даниленко, М. Дороніної, К. Левітан, З. Смєлкової, І. Тимченко, Ю. Тундикова, Т. Чмут та ін. Особливої значущості набули фундаментальні дослідження В. Андрущенка, О. Арнольдова, М. Бахтіна, Є. Бондаревської, В. Гриньової, Л. Заніної, В. Кан-Калика, В. Сластьоніна, І. Чечель, Є. Шиянова, С. Франк, М. Хайдеггера, К. Ясперса та ін., у яких культура спілкування розглядається не лише як важливий компонент загальної

культури особистості, а й як необхідна складова професійно-педагогічної культури освітянських кадрів.

Серед різноманітних векторів дослідження проблеми формування культури професійно-педагогічного спілкування питому вагу складають питання комунікативних умінь (праці О. Боброва, О. Бодальова, С. Бондаренка, Н. Бутенко, С. Єлканова, В. Кан-Калика, А. Мудрик, Н. Кузьміної, В. Семиченко, О. Усової, Т. Шепеленко Т. Фатихова та ін.); комунікативних здібностей (розробки Л. Бірюк, Г. Васильєва, В. Введенського, А. Кідрона, О. Леонтєва, Б. Ломова, С. Максименко, М. Обозова, К. Платонова, М. Савчина, Л. Савенкової та ін.); комунікативних аспектів професійної підготовки вчителів (розвідки Л. Барановської, Н. Кузьміної); комунікативного потенціалу особистості педагога (дослідження О. Бодальова, Ю. Ємельянова, Г. Ковальова, В. Кольцової, О. Леонтєва, Р. Максимової, В. Рижова, Л. Орбан-Лембрик, С. Терещук та ін.). Використанню інноваційних освітніх технологій та активних методів навчання в процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічного спілкування присвячені дослідження М. Баграмянця, В. Кан-Каліка, В. Каплінського, Г. Ковальова, А. Коломієць, І. Комарової, М. Коць, Л. Макаренко, С. Максименка, Л. Савенкової, В. Сластьоніна, І. Тодорової, І. Тимченко, В. Усатого, Л. Філатової, Т. Яценко та ін.

Проблеми естетичної комунікації, реалізації комунікативного потенціалу мистецтва, продуктивної організації художньо-педагогічного спілкування та його культуровідповідних аспектів знаходяться в центрі уваги дослідників з культурології та мистецтвознавства, психології та соціології мистецтва, педагогіки мистецтва та методики художньої освіти (О. Апраксина, Ю. Борєв, А. Зайцева, І. Зязюн, М. Каган, Л. Коваль, А. Моль, С. Раппопорт, Ю. Петрова, В. Петрушин, А. Чаговець, О. Шикиринська та ін.).

Окремі шляхи наукового розв'язання проблеми формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя мистецької сфери представлено в працях Л. Виготського, О. Леонтєва, Є. Назайкінського, Є. Олесіної, Л. Паньків, Я. Пономарьова, О. Ростовського, О. Рудницької, Е. Сепіра, Г. Тарасова, Л. Феррари та ін., у яких розглядалося спілкування як

художньо-педагогічна категорія, виявлялася сутнісна природа комунікативної функції мистецтва, а також досліджувалися особливості художньо-педагогічної комунікації як специфічного виду людської діяльності, що становить своєрідну форму естетичного освоєння світу. Особливості ж сприйняття художньої мови як засобу осягнення художнього образу, як процесу спілкування митця з навколишнім світом, зі «споживачами» творів мистецтва глибоко розкрито в роботах філософів, соціологів та психологів М. Бахтіна, М. Бердяєва, М. Кагана, А. Лосева, Ю. Лотмана Р. Арнхейма, Л. Виготського; художників, мистецтвознавців та культурологів В. Віппера, С. Данієля, С. Ейзенштейна, В. Кандинського, А. Матісса, Х. Ортега-і-Гассета, К. Петрова-Водкіна, С. Раппопорта, К. Станіславського, В. Фаворського, І. Хейзінга та ін.

Різноманітні аспекти професійної підготовки студентів ЗВО до образотворчої діяльності представлені у дослідженнях Р. Барціца, С. Ігнат'єва, О. Каленюк, О. Кайдановської, О. Колоянової, В. Кузіна, В. Корешкова, Л. Медведева, О. Музики, В. Лебедко, Ю. Мохіревої, М. Пічкур, М. Соколова, М. Стась, Н. Шабанова, Є. Шорохова, О. Шикиринської та ін. Питання науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладах вищої освіти висвітлено в працях А. Антоновича, Л. Басанець, Г. Бєди, Н. Боголюбова, М. Кириченка, І. Кириченка, С. Коновець, В. Кузіна, А. Марченко, В. Сироти, Г. Сотської, М. Ростовцева, О. Шевнюк, В. Щербини та ін. У них стверджується фундаментальне положення про те, що художньо-педагогічна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва повинна ґрунтуватися на ідеї єдності культури, мистецтва та досягнень психолого-педагогічних наук, що має пріоритетне значення для гармонійного й ефективного професійного становлення сучасного педагога-художника.

Сучасні проблеми художньої освіти досліджено в працях таких китайських педагогів як Джин Шані, Дін Ілін, Хоу Бинь, Майї Ден, Ван Чен, Лі Нін; деякі аспекти професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва розглядаються в наукових розвідках Цзіншен Хуана, Цянь Чу сі, Сунь Ісюе та ін.

Попри здійснення науковцями різновекторних досліджень багатоаспектних проблем професійної підготовки фахівців з образотворчого мистецтва виявлено брак цілісного предметного вивчення питань формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Разом із тим, теоретичний аналіз наукових джерел, вивчення практичного досвіду педагогічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва з формування в них культури художньо-педагогічного спілкування дали змогу виявити низку суперечностей, зокрема між:

- об'єктивною суспільною потребою в зростанні ролі культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у вирішенні сучасних завдань освіти й виховання молоді та недостатніми можливостями системи вищої художньо-педагогічної освіти у її задоволенні;

- реально існуючими достатньо високими вимогами до рівня культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та недостатнім станом її сформованості в студентів ЗВО педагогічного спрямування;

- зростаючими запитами студентства у сформованості культури художньо-педагогічного спілкування та малоефективною педагогічною організацією цього процесу в закладах вищої освіти внаслідок недостатньої розробленості його теоретико-методичних основ.

Отже, аналіз стану означеної проблеми, її соціально-педагогічна актуальність та недостатня теоретична і практична розробленість, а також необхідність подолання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»**.

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Об'єкт дослідження – процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Предмет дослідження – методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Завдання дослідження визначено відповідно до об'єкту, предмету і мети:

1) виявити сутність, зміст та структуру культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва;

2) розробити та обґрунтувати методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки;

3) визначити діагностичну базу та здійснити констатувальне вивчення стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва;

4) експериментально перевірити ефективність запроваджених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять фундаментальні концепції особистості, її становлення та розвитку (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, В. Рибалка та ін.); психолого-педагогічні засади організації навчального процесу у вищій школі та положення теорії професійного становлення педагога (А. Алексюк, Я. Болубаш, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, О. Коваленко, А. Кузьмінський, В. Луговий, О. Пехота, О. Семенов, С. Сисоева, М. Фіцула, О. Щербаков та ін.); фундаментальні положення теорії творчості та психології мистецтва (Б. Ананьєв, М. Арнаудов, Є. Басін, О. Веселовський, Л. Виготський, П. Еббс, В. Кузін, О. Леонт'єв, В. Моляко, О. Потебня, В. Рибалко, Н. Рождественська, В. Роменець, Б. Теплов, Е. Торренс, З. Фрейд, П. Якобсон та ін.); науково-теоретико та методичні

засади професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (А. Алехін, Г. Бєда, Г. Бєляєва, І. Зязюн, М. Кириченко, В. Кузін, С. Ломов, Б. Неменський, М. Резніченко, М. Ростовцев, Г. Падалка, О. Шевнюк, Є. Шорохов, Б. Юсов та ін.); дослідження впливу мистецтва на формування та розвиток особистості учасників навчально-виховного процесу (В. Бутенко, О. Мєлік-Пашаєв, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Побережна, Н. Сєгеда, Г. Сотська, О. Шевнюк, В. Шульгіна, Б. Юсов та ін.); основні положення культурологічного (І. Балхарова, Є. Бондарєвська, О. Газман, В. Гура, М. Каган, І. Колмолгорова, Н. Крилова, А. Погодіна, Є. Фортунатова, Н. Щуркова та ін.); аксіологічного (І. Бєх, Л. Буєва, З. Васильєва, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, І. Ісаєв, Т. Калюжна, В. Крутецький, В. М'ясищєв, В. Огнєв'юк, О. Савченко, Н. Якобсон та ін.); компетентнісного (О. Андрєєв, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дубасєнюк, Ф. Зєєр, О. Локшина, О. Овчарук, О. Помєтун, С. Трубачова, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін.); особистісно-орієнтованого (М. Алексєєв, Є. Бондарєвська, О. Газман, Л. Лузіна, О. Піхота, Н. Тимощук, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.) підходів; теорія педагогічного спілкування (Д. Ельконін, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Леонтєєв, В. Сухомлинський, Л. Столяренко, Н. Щуркова та ін.).

Досягнення мети наукового дослідження та розв'язання поставлених завдань передбачає застосування комплексу загальнонаукових і спеціальних **методів дослідження:**

теоретичних – аналіз наукової філософської, культурологічної, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної літератури та дисертаційних праць з проблеми дослідження; а також вивчення педагогічного досвіду в галузі вищої мистецької та художньо-педагогічної освіти для визначення вихідних концептуальних положень дослідження, здійснення аналізу стану проблеми дослідження; синтез, порівняння, класифікація та узагальнення теоретичних та емпіричних даних з метою розкриття сутності та конкретизації змісту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості

досліджуваного феномена, розроблення методичного забезпечення формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва;

емпіричних – бесіда, анкетування, тестування, опитування, метод експертних оцінок, самооцінювання; педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом у ЗВО; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) для здійснення педагогічної діагностики рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва й експериментальної перевірки ефективності розробленого та запропонованого педагогічного і методичного забезпечення та достовірності результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи;

статистичних: χ^2 – критерій для кількісного та якісного аналізу і підтвердження вірогідності результатів формувальної частини дослідно-експериментальної роботи.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:

– *вперше*: здійснено цілісний науковий аналіз проблеми культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; *розроблено* методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки *та експериментально* перевірено їх ефективність; *розроблено* систему критеріїв, показників та рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів ЗВО мистецько-педагогічного спрямування;

– *уточнено* сутність поняття «культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»;

– *конкретизовано* зміст і структуру культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва;

– *удосконалено* педагогічні підходи, принципи та умови формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки; методи, форми і

прийоми формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки;

- *подальшого розвитку* набули положення щодо шляхів вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у ЗВО, а також засоби комплексної діагностики й вдосконалення досліджуваної професійно-особистісної властивості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні, впровадженні та апробації оригінальних методичних основ формування в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва культури художньо-педагогічного спілкування в процесі професійно-педагогічної підготовки та діагностичної бази вивчення її сформованості в студентів ЗВО художньо-педагогічного профілю.

Теоретичні висновки та отримані в ході дослідження результати можуть модифікуватися і використовуватися в багаторівневій підготовці студентів закладів освіти мистецько-педагогічного профілю як України, так і Китаю для збагачення змісту та вдосконалення навчально-методичного забезпечення вивчення студентами педагогічних дисциплін, створення наукового підґрунтя для розробки рекомендацій з формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а також при організації самостійної та самоосвітньої діяльності студентів вищих мистецько-педагогічних закладів освіти.

Узагальнені в дисертації теоретичні положення щодо сутності культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, розроблена компонентна структура досліджуваного феномена, визначені педагогічні підходи, принципи та умови, компоненти, критерії та показники виявлення рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва можуть бути використані в науково-дослідній діяльності студентів та викладачів педагогічних університетів.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях різних рівнів: Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості протягом життя» (Мелітополь, 2018 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2018 р.); V Міжнародній науково-практичній конференції «Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів» (Харків, 2019 р.); V Міжнародній науково-методичній конференції, присвяченій пам'яті Полторака Валентина Семеновича «Теорія та практика управління педагогічним процесом» (Одеса, 2019 р.); X Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (Умань, 2019 р.); XI Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (Умань, 2020 р.).

Основні наукові положення, навчально-методичні матеріали та рекомендації щодо формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва *впроваджено* в навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №119 від 05.05.2021 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка №1-7/323 від 21.05.2021 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 905/11 від 20.05.2021 р.).

Публікації. За темою дисертації опубліковано 7 одноосібних публікацій, з них: 3 статті у вітчизняних фахових виданнях, 1 – у зарубіжному періодичному виданні, 3 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, літератури до кожного розділу (332 найменувань, з яких 5 іноземною мовою, викладених на 31 сторінці), загальних висновків та 20 додатків (обсягом 64 сторінки), містить 8 таблиць та 12 рисунків. Основний текст викладено на 207 сторінках, повний обсяг роботи – 320 сторінок.

РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У розділі на основі узагальнення філософської та психолого-педагогічної джерельної бази здійснено дефінітивний аналіз феномену культури художньо-педагогічного спілкування, розкрито сутність поняття «культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» в наукових проєкціях, визначено його структурно-змістову організацію.

1.1. Сутність поняття «культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» в сучасних наукових проєкціях

Поняття «культура художньо-педагогічного спілкування вчителя образотворчого мистецтва» належить до складних професійно-особистісних утворень та розглядається в наукових джерелах з різних концептуальних позицій. Тому виявлення сутності цієї центральної дефініції нашого дослідження здійснювалося крізь призму динамічного ряду родових та видових понять «культура» – «спілкування» – «культура спілкування» – «педагогічне спілкування» – «художнє спілкування» у їх взаємозв'язках та відмінностях.

Феноменологія культури в її сучасному енциклопедичному значенні розглядається науковцями здебільшого як сукупність матеріальних і духовних цінностей, специфічний спосіб людської діяльності та процес творчої самореалізації особистості [157, с. 196], проте розуміння явища культури та її сутності як наукової категорії пройшло значний шлях еволюції. Термін «культура» етимологічно походить від латинських слів «colo», «cultio» – обробіток, «colere» – обробляти, вирощувати, а пізніше – вклонятися, вшановувати (культ богів, предків). Тобто до середини I ст. до н.е. культуру пов'язувалися передусім із

землеробською працею, але поступово цим терміном починає означатися історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини [1], що поширюється і на такі сфери людської діяльності, як освіта, виховання, тобто вдосконалення самої людини, про що йдеться ще в листах Марка Тулія Цицерона (106-43 рр. до н.е.), відомих під назвою «Тускуланські бесіди» (45 р. до н.е.). В епоху Середньовіччя термін «культура», хоча і продовжує застосовуватися в значенні аграрного виробництва («*agri cultura*»), але все активніше використовується і в інших сферах людського буття, набуваючи значення «культу» («*cultus*»). З XVII ст. термін «культура» уже вживається як самостійне поняття для означення духовного світу людини, яка здатна протистояти природі, а культурна європейська людина Нового часу починає протиставлятися «природній людині минулого» [79]. Еволюція змісту категорії культури зумовила і відповідні підходи до її трактування науковою думкою.

У філософському енциклопедичному словнику представлено визначення культури – (від лат. *cultura*) оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування – як специфічного способу організації та розвитку людської життєдіяльності, яка представлена в продуктах матеріальної та духовної праці; у системі соціальних норм та установлень; у духовних цінностях; у сукупності ставлення людей до природи, між собою та до самих себе [160, с. 328]. Це відображує сучасне розуміння сутності поняття культури, що охоплює усі види перетворювальної діяльності суспільства і людини разом з її результатами.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови культура розглядається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. При тому зазначається, що культура визначає норми і зразки поведінки людини. Якщо ж якісь норми стають незручними, то люди намагаються їх змінити відповідно до нових умов життя. Одні норми, наприклад, норми етикету, повсякденної поведінки можуть змінюватися легко, інші – державні закони, релігійні традиції – дуже важко [19].

На думку вчених Ю. Пахомова, С. Кримського, Ю. Павленка, культура притаманна всім спільнотам і кожній людині зокрема та розглядається насамперед як духовний зміст історичного розвитку людства в різноманітних

проявах. У ній відтворюється історія людства в її потенційності і вільному розкритті людських сутнісних сил [122, с. 62]. Англійський етнограф Е. Тайлор, узагальнивши різні підходи до визначення сутності культури, визначає це явище як складну цілісність, що включає в себе знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, звичаї, здібності і звички, що набуваються та досягаються людиною як членом суспільства. [149]. Л. Коган же вважає, що «культуру не можна розглядати як просту сукупність матеріальних і духовних цінностей, накопичених у процесі історії людства. Це, перш за все, людська діяльність, як жива, так і опредмечена в продуктах культури»[67, с. 48].

У сучасній культурології в найзагальнішому вигляді культура визначається як сукупність створених людиною матеріальних та духовних цінностей, а також система історично сформованих знань, ідей і соціальних норм, що відображають активну творчу діяльність людей в освоєнні світу і спрямовані на врегулювання суспільних відносин. Водночас під культурою розуміють і рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння будь-якою галуззю знань чи діяльності [107, с. 4]

На сьогодні в науковій літературі існує понад 500 визначень поняття «культура», що засвідчує її багатозначність, багатовимірність, складність та варіативність. На думку А. Кребера та К. Клакхона, усі визначення поняття «культура» можна виокремити в 6 типів: описовий (класичні етнологічні визначення), історичний (визначення, які спираються на фактор традиції як механізму передачі культурної спадщини), нормативний (визначення, у яких акцентується на підпорядкуванні людей нормам, цінностям і моделям поведінки), психологічний (визначення, які акцентують увагу на психічних механізмах формування культури, на навчанні і наслідуванні при засвоєнні культури), структурний (визначення, які акцентують увагу на структурі тієї чи іншої конкретної культури), генетичний (визначення, які акцентують увагу на походженні культури) [181; 182].

У працях філософів, психологів та педагогів знайшли широке відображення різноманітні загальнонаукові підходи до розуміння сутності культури, що витлумачується як сукупність пристосувань людини до її

життєвих умов (У. Самнер); як те, що відрізняє людину від тварин (В. Оствальд); як набутий спосіб поведінки, що кожним поколінням людей має засвоюватись заново (Р. Бенедикт); як сума поводження і способу мислення, що утворюють дане суспільство (М. Херсковіц); як єдність, гармонію тіла й душі (психіки), розвиток раціональних здібностей особистості, що супроводжується генезисом її морально-ціннісної та художньо-естетичної сфер (В. Греченко, В. Кушнерук, В. Режко, І. Чорний); як штучний, створений людьми світ, результат їх дій і вчинків (І. Кант); як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людиною в його історичному розвитку (Ю. Борєв, В. Стьопін); як сфера реалізації людських цінностей (Г. Сікорська); як весь масив людського буття (Є. Бистрицький); як універсально-творчий спосіб світовідношення (В. Малахов, І. Зязюн, О. Рудницька); як удосконалення та самовдосконалення людини і суспільства, творча діяльність, спрямована на створення, збереження, розповсюдження, обмін і використання сукупності матеріальних і духовних цінностей суспільства, які служать усебічному розвитку самої особистості (В. Біблер, Г. Васянович, С. Гессен, І. Зязюн, М. Каган, О. Лосєв, Ж. Марітен, Ж. Сартр та ін.); як процес творчої самореалізації особистості, яка виступає суб'єктом культурно-історичного процесу (Е. Баллер, Л. Коган, Л. Круглова, М. Межуєв, В. Семенов та ін.); як система цінностей (С. Анісімов, О. Арнольдєв, В. Блюмкін, М. Дьомін, А. Коршунов, Г. Оботурова, Н. Розов, Е. Соколов В. Тугаринов та ін.); як особливий спосіб людської діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Л. Виготський, В. Давидович, Б. Ломов, С. Мамонов, Е. Маркарян, О. Ханова та ін.); як генетичний код, «база даних» людського досвіду (Л. Моїсеєва); як символічна система (Е. Кассієрєв, Л. Лангер, Д. Шнайдер); як певний вимір і специфічна форма життєдіяльності людського суспільства (В. Іванов); як середовище плекання духовного потенціалу особистості (Є. Бондарєвська, В. Кульневич, О. Леонтєв, Ю. Мануйлов, А. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, В. Петровський, В. Серіков, Р. Чумичєва, Б. Юсов та ін.).

Незважаючи на різноманіття існуючих концептуальних підходів щодо сутності культури, на думку В. Кочєткова, варто виділити такі базові положєнєня:

- сутність культури – гуманістична, людинотворча, така, що полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини;
- продуктом та одночасно творцем культури є людина;
- головним джерелом культури виступає діяльність людини;
- культура включає в себе способи та результати діяльності людини;
- культура розглядається як механізм, який регламентує та регулює поведінку та діяльність людини, оскільки людина виступає її носієм і ретранслятором;
- культура специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою [74, с. 20-21].

Американський антрополог Дж. Мердок спробував виділити й обґрунтувати фундаментальні характеристики культури, відповідно до чого виокремив її сім основних рис: 1) культура передається у вигляді навчання; вона виникає на основі навченої поведінки; 2) культура прищеплюється вихованням; 3) культура соціальна, тобто культурні навички і звички поділяються людьми, що живуть в організованих колективах або громадах; 4) культура ідеаційна, тобто вона виступає у вигляді ідеальних норм або зразків поведінки; 5) культура забезпечує задоволення базисних біологічних і вторинних потреб, що виникають на їх основі; 6) культура адаптивна, оскільки вона дає людині механізми пристосування до умов навколишнього середовища і до своїх побратимів; 7) культура інтегративна, оскільки сприяє утворенню колективу як узгодженого та інтегрованого цілого [104].

У сучасному педагогічному тезаурусі дефініція «культура» належить до широковживаних полізмістових категорій, що характеризує і процес навчання та виховання, і рівень освіченості та вихованості особистості, і сам зміст виховання, і весь духовний та інтелектуальний світ людини. За глибоким переконанням І. Зязюна, культурне становлення людини можна вважати процесом якісного розвитку її знання, поглядів, здібностей, почуттів, норм діяльності і поведінки, адже саме в такому розумінні сутності культури

закладено високий виховний і освітній потенціал, що робить її значущим фактором розвитку людини, певної соціалізації й індивідуалізації [54, с. 135].

Виходячи із проаналізованих загальних положень щодо сутності культури, спробуємо здійснити їх проекцію на явище спілкування, оскільки, за В. Біблером, «...культура є лише тоді культурою, коли вона проаналізована, як особистість, коли спілкування культур актуалізується в спілкування особистостей» [6, с. 8].

Історичні витoki наукового пізнання проблеми спілкування пройшли тривалий шлях еволюції. На дофілософському етапі розвитку людства проблема людського спілкування не виокремлювалася в самостійну галузь пізнання. Історичні чинники формування поняття «спілкування» впливають зі спроб філософського осмислення міжособистісних взаємовідносин в епоху давніх цивілізацій – за часів Давнього Єгипту, Давньої Індії, а особливо, античності. Видатні давньогрецькі філософи велику увагу приділяли саме спілкуванню, підкреслюючи, що світ можна завоювати впливом на людську свідомість за допомогою слова. Так, Демокрит уявляв філософію як свого роду мистецтво спілкування, мистецтво життя, яке полягає в тому, щоб добре мислити, говорити, чинити. Сократ та Платон розглядали філософію як рівноправний діалог, взаємну розмову, бесіду в інтересах пізнання себе та інших, пізнання істини. Аристотель першим ввів в обіг поняття «спілкування», яке виступає основою для виникнення мистецтва, культури, мови [150].

Починаючи з ХХ століття проблема спілкування як явища культури почала досліджуватись більш глибоко і різнобічно. На сьогодні феномен спілкування належить до провідних категорій філософії, соціальної психології, соціології, психології, педагогіки, лінгвістики, семіотики, теорії інформації, етики, культурології, тобто усіх наук, де вивчається проблема передачі інформації, її засвоєння та обміну. Це зумовлено тим, що спілкування як одна з форм людської життєдіяльності виступає необхідною передумовою формування та розвитку особистості. Уся система відношень людини до інших реалізується в спілкуванні та виступає найпоширенішим засобом передачі суспільного досвіду.

Спілкуючись, люди обмінюються думками, досвідом, почуттями, інтересами тощо. Завдяки спілкуванню стає можливою інтеграція людей, виробляються норми їх поведінки та взаємодії, відбувається координація спільних дій людей та задовольняються їх потреби в психологічному контакті.

У філософських енциклопедичних джерелах феномен спілкування розглядається як процес взаємозв'язку та взаємодії суспільних об'єктів (класів, груп, особистостей), в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, вміннями та навичками, а також результатами діяльності; одна з необхідних умов формування та розвитку суспільства й особистості [158, с. 433]; специфічний для суб'єктів спосіб взаємних відносин, спосіб буття людини у взаємозв'язках з іншими людьми [160, с. 330]. Якщо в інших науках спілкування дуже часто зводять лише до навмисно виконуваних комунікативних актів, до обміну інформацією та соціально-психологічних контактів, то філософське витлумачення процесу спілкування охоплює поряд із цим усю усвідомлену глибину взаємної співпричетності людей, здійснюваної через збагачення суб'єктом своїм життям життя усіх інших суб'єктів.

З позицій психології спілкування визначається базовою детермінантою розвитку психіки людини та формування її особистості, передумовою її соціалізації та індивідуалізації, що визначено в працях Б. Ананьєва, М. Бахтіна, В. Бехтерева, Л. Виготського, О. Леонтєва, В. Мясищева, С. Рубінштейна та ін. При тому в класичній психологічній думці спілкування розглядається як складне соціально-психологічне явище і водночас багатогранний процес, який характеризує і процес взаємодії індивідів та обмін інформацією; і ставлення людей один до одного та можливість їх взаємовпливу; і міжособистісне співпереживання та взаєморозуміння тощо [121]. Конкретно ж у соціальній психології найбільш загальноновизнаним є положення про те, що спілкування – це весь спектр зв'язків і взаємодій людей у процесі духовного й матеріального виробництва, спосіб формування, розвитку, реалізації та регуляції соціальних відносин і психологічних особливостей окремої людини, що здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, у які вступають особистості та групи [113].

У сучасних педагогічних дослідженнях напрацьовано різноманітні підходи до витлумачення сутності спілкування в площині педагогічних засад соціалізації особистості. Так, Б. Лихачов вважає, що спілкування – це найважливіше середовище духовного, громадського й особистісного прояву людини, духовно-психологічна основа педагогічного процесу, у якій і через яку реалізуються закони, принципи, правила виховання, механізми формування особистості, навчання та освіти [91]. Аналогічну точку зору висловлював і В. Сухомлинський, який вбачав у спілкуванні дзеркало загальної культури людини, мірило її інтелектуального багатства, показник кругозору, ерудиції. Він зазначав, що потрібно створити таке спілкування, щоб кожне слово пробуджувало внутрішні духовні сили, викликало внутрішню роботу розуму і серця, спрямовану на самопізнання і самовдосконалення. Основною ж ознакою спілкування він вважав встановлення особливих стосунків, які характеризуються душевною спільністю, взаємодовірою, відкритістю, доброзичливістю [147, с. 22].

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях проблеми спілкування та його культури характеризуються наявністю різноманітних оригінальних підходів до їх вирішення. На думку Н. Волкової, спілкування – це найважливіше середовище духовного, суспільного й особистісного прояву людини, становить живий безперервний процес взаємодії людей, людини з собою та світом, у цьому розумінні є чинником розвитку особистості [20]. М. Лісіна під спілкуванням розуміє взаємодію двох (або більше) людей, яка спрямована на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату. Найбільш важливою характеристикою спілкування вона вважає те, що кожен з учасників є активним, тобто є суб'єктом спілкування, виступає як особистість [90].

Отже, спілкування, будучи невід'ємною частиною соціального буття, засобом формування і функціонування суспільної та індивідуальної свідомості, «пронизує» усі пласти людської культури, охоплюючи як внутрішні, так і зовнішні їх взаємозв'язки. Відповідно явища культури і спілкування знаходяться в діалектичній єдності та вступають у взаємодію через

опосередковану діяльність особистості, а їх інтеграція утворюють якісне нове в змістовному і структурному плані поняття «культура спілкування».

Термін «культура спілкування» активно входить до наукового тезаурусу у 80-90 рр. минулого століття завдяки опублікованим працям Т. Чмут, у яких культура спілкування трактується в єдності культури поведінки, мовлення і мови [168, с. 11]. Якщо у вузькому значенні культура спілкування – це сума набутих людиною знань, умінь і навичок спілкуватися, що створені, прийняті та реалізуються в конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку [168, с. 12], то в широкому контексті – культура спілкування розглядається як складне явище, яке обумовлює якість і рівень досконалості спілкування. Культура спілкування вважається невіддільною складовою загальної культури особистості. Культура спілкування особистості виступає сполучною ланкою між динамічними і разом із тим відносно стійкими компонентами культури особистості. Вона може бути представлена як якісний рівень вироблених й застосованих форм і способів взаємодії людини з іншими людьми, що є результатом, з одного боку, соціалізації, а з іншого – саморозвитку особистості.

Проблема формування культури спілкування як важливого чинника професіоналізму майбутніх спеціалістів знайшла відображення в працях Г. Бороздіної, П. Веселова, В. Грехньова, О. Даниленко, М. Дороніної, К. Левітан, З. Смелкової, І. Тимченко, Ю. Тундикова, Т. Чмут та ін. Необхідно акцентувати увагу на фундаментальних дослідженнях В. Андрущенко, О. Арнольдова, М. Бахтіна, Є. Бондаревської, Л. Заніної, В. Кан-Калика, В. Сластьоніна, І. Чечель, Є. Шиянова, С. Франк, М. Хайдеггера, К. Ясперса та ін., у яких культура спілкування розглядається як важливий компонент загальної культури особистості.

У контексті нашого дослідження відрефлексуємо наукові позиції вчених щодо культури педагогічного спілкування як однієї з центральної проблеми вчителя-вихователя, його професійно-педагогічної діяльності та підготовки. Її вивчення започаткував ще у XVIII ст. Дж. Локк, вказавши, що найважливішим аспектом професійної діяльності педагога є його комунікативна культура.

А. Дістервег же вважав володіння мистецтвом спілкування основним у професійній діяльності педагога [152].

Виокремимо найбільш вагомі дослідження, присвячені професійно-педагогічному спілкуванню вчителя в контексті його культуровідповідного виміру. О. Леонтьєв вважає, що педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з учнями в процесі навчання і виховання. На думку вченого, педагогічне спілкування має бути оптимальним, тобто таким, яке забезпечує оптимальні умови для активізації пізнавальної діяльності учнів, формування їх особистості, управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально реалізовувати в освітньому процесі особистісні особливості вчителя [85]. Як зазначає Н. Волкова, педагогічне спілкування – це система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності [20, с. 27]. Основна мета педагогічного спілкування полягає і в передачі суспільної думки та професійного досвіду (знань, умінь, навичок) від педагога учням, в обміні особистими думками, які пов'язані з об'єктами, що вивчаються, та життям загалом. Головними ж ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога в спілкуванні), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя) [20, с. 28]. В. Кан-Калик розглядає професійно-педагогічне спілкування як систему взаємодії вчителів і учнів, яка включає взаємний обмін учасниками педагогічного процесу інформацією, виховний вплив педагогів на вихованців, організацію взаємовідносин суб'єктів спілкування. Педагогічне спілкування, на думку науковця, являє собою колективну систему соціально-психологічної взаємодії та виступає засобом вирішення навчальних завдань, соціально-психологічним забезпеченням виховного процесу, способом організації взаємин вихователя і дітей, що забезпечують успішність навчання і виховання.

Учений виділяє такі напрями спілкування педагога: 1) спілкування вчителя з окремими учнями; 2) спілкування вчителя через окремих учнів з класом у цілому; 3) спілкування з класним колективом в цілому; 4) спілкування вчителя через колектив з окремими учнями. Найважливішою закономірністю педагогічного спілкування є його колективність [63]. А. Маркова визначає педагогічне спілкування як одну з найважливіших складових професійної праці педагога, що полягає в обміні цінностями між учителем і учнем [101]. В. Грехнев зазначає, що спілкування вчителя зі своїми учнями представляє собою ланцюжок взаємопов'язаних і взаємообумовлених один з одним контактів, здійснюваних у різних формах і обставинах [31]. На думку Е. Ільїна, педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнями та їх батьками, що має певні педагогічні цілі. За допомогою спілкування передаються знання і вміння, змінюються властивості особистості учнів, встановлюється взаєморозуміння, змінюються думки і установки. Таким чином, відбувається процес взаємного впливу один на одного вчителя і учнів [56].

Особливість педагогічного спілкування зумовлена його суспільною роллю в навчанні, вихованні й розвитку особистості, які є органічною частиною багатосторонньої взаємодії педагога з учнями й учнями між собою. Так, під час реалізації навчальної цілі спілкування забезпечує психологічний контакт з учнями, формує позитивну мотивацію навчання, створює психологічну атмосферу колективної творчості. Культура педагогічного спілкування включає не тільки знання і прояв в діяльності і поведінці норм суспільної моралі. Вона охоплює манеру спілкування, виразність емоційних станів, культуру мовлення вчителя, а головне – комплекс морально-психологічних властивостей – взаєморозуміння, вміння відчувати стан інших учасників спілкування, правильно розуміти отриману інформацію, дотримання конфіденційності. Крім того, як вважає Я. Коломинський, у педагогічному спілкуванні актуалізуються та виявляються в комунікативній діяльності особистісні настанови вчителя по відношенню до дітей [69].

Вважаємо, що в контексті нашого наукового пошуку, важливою є точка зору відомого психолога О. Бодальова, який стверджував, що успішність педагогічного спілкування залежить від наявності в особистості таких якостей як:

- спрямованість на людину, уміння враховувати індивідуальну своєрідність кожного і на цій основі здійснювати вибір відповідних способів взаємодії;
- самодостатній обсяг та висока стійкість уваги, уміння її розподіляти;
- спостережливість щодо інших людей (здатність фіксувати найменші зміни в зовнішній поведінці, виявляти зміни в настрої тощо);
- запам'ятовування імен, облич, особливостей емоційних реакцій;
- мислення, здатність аналізувати вчинки людини, усвідомлювати мотиви їх здійснення, визначати її поведінку в різних ситуаціях і умовах;
- інтуїція, що допомагає зрозуміти особливості іншої людини шляхом їх безпосереднього спостереження;
- уява, уміння поставити себе на місце співбесідника, здатність проникнути в його внутрішній світ, подивитися на оточення його очима;
- вихованість емоційної сфери, уміння співчувати іншим, відчувати чужі біль, радощі, позитивні та негативні переживання;
- уміння вибирати щодо іншої людини найадекватніші способи поведінки, творчий підхід до вибору засобів впливу на іншого [9].

Підсумовуючи, можна виокремити основні, на нашу думку, наукові підходи до трактування поняття педагогічного спілкування в його культуровідповідному вимірі як:

- форми професійного спілкування педагога з учнями, яка спрямована на створення сприятливого психологічного клімату в колективі, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності та стосунків між учасниками спілкування (Н. Волкова, Д. Ельконін, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Леонтьев);
- системи, прийому й навички соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, змістом якої є обмін інформацією, виховний вплив, організація взаєностосунків за допомогою різних комунікативних засобів (М. Гамезо, В. Соковнін);

- багатопланового процесу організації, встановлення і розвитку комунікації, взаєморозуміння та взаємодії між педагогами й учнями, який породжується цілями їхньої спільної діяльності (Л. Карпенко, В. Сластьонін);
- необхідної умови розвитку особистості, її соціалізації, індивідуалізації (М. Лісіна, В. Мерлін, В. Сухомлинський);
- сукупності засобів і методів, які забезпечують реалізацію цілей і завдань навчання та виховання й визначають характер взаємодії педагога з учнями (В. Крисько, Л. Столяренко).
- взаємодії педагога та учнів, що забезпечує мотивацію, результативність, творчий характер і виховний ефект спільної комунікативної діяльності (З. Смілкова);
- процесу навчання школярів спілкуванню, залучення їх до культури спілкування і поведінки, процес формуванню комунікативної культури учнів, навчання сприймати інших людей і відкривати їм свій внутрішній світ (Н. Щуркова).

Отже, з огляду на викладене, педагогічне спілкування в його культуровідповідному вимірі слід розглядати як систему органічної соціально-психологічної взаємодії педагога з усіма учасниками навчально-виховного процесу, змістом якої є обмін інформацією, здійснення освітньо-виховних впливів, організація взаємовідносин на основі моральних норм, на яких ґрунтуються взаємини – повазі гідності кожного з навколишніх людей, довірі і уважному ставленню до їх внутрішнього світу, душевної чуйності, доброзичливості.

Щодо безпосередніх характеристик культури педагогічного спілкування та значення її формування в процесі професійної підготовки вчителя-вихователя, то Т. Іванова наголошує на необхідності формування культури професійно-педагогічного спілкування в майбутніх учителів, оскільки володіння ефективними способами правильної та культурної організації спілкування багато в чому визначає успішність професійної діяльності, забезпечує швидку адаптацію та високий рівень професіоналізму майбутнього фахівця. Високий рівень культури професійно-педагогічного спілкування

майбутнього вчителя сприяє ефективній співпраці з іншими суб'єктами педагогічного процесу (учнями, батьками, колегами, шкільною адміністрацією тощо), успішній реалізації свої життєвих потреб [55]. Культура педагогічного спілкування, за словами проф. Г. Васяновича, – це таке професійне спілкування педагога з учнями з метою оптимізації навчально-виховного процесу, яке передбачає врахування емоційного стану, інтелекту, віку вихованців та психологічного мікроклімату в колективі [18]. А. Мудрик культуру професійного спілкування вчителя визначає як систему знань, норм, цінностей і зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, і вміння органічно, природно і невимушено реалізовувати їх в діловому й емоційному спілкуванні [108, с.16].

Проблема художньої комунікації, спілкування людини з художніми образами мистецьких творів належить до міждисциплінарних, вона розробляється в мистецтвознавстві, мистецькій педагогіці, соціології та психології мистецтва, відповідно до чого художня комунікація розглядається як засіб спілкування та водночас специфічний вид художньо-естетичної діяльності. Втім мистецтво вважається формою художнього спілкування, дієвим фактором формування й розвитку особистості, становлення її ціннісних орієнтацій, свідомості та самосвідомості (В. Агєєв, Ю. Борєв, М. Каган, М.Лісіна, Б. Ломов, А.Мелік-Пашаєв, Ю. Петрова, О. Апраксіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Л. Коваль, А. Моль, С. Раппопорт, О. Рудницька, В. Петрушин, Л. Столович, Г. Тарасов, Б. Теплов, Л. Феррари та ін.). Так, О. Леонтєв розглядає мистецтво як специфічний вид або спосіб людського спілкування [86, с. 313], відзначаючи, що в художньому спілкуванні митець (комунікатор) повідомляє глядачу, читачу або слухачу (реципієнту) дещо таке, що дозволяє останньому «піднятися над самим собою», отримати від співучасті в художньому спілкуванні більше, ніж він мав до цього спілкування [86, с. 342]. Л. Столович зазначає: «Мистецтво як відображення спілкування є саме засіб спілкування, і більш того, є школа мистецтва спілкування» [146, с. 318]. Л. Виготський з цього приводу наголошує на тому, що мистецтво – це суспільна техніка почуття, через спілкування з яким

відбувається актуалізація та розвиток особистості, перш за все її мотиваційної, емоційно-вольової, етичної сторін [25].

Н. Рождественська стверджує: «Справді мистецтво – це й пізнання світу, й морально-правова оцінка дійсності з позиції гуманістичного ідеалу, й перетворення життєвих вражень, виразна форма, поза якої не існує змісту твору і яка є мовою художнього спілкування» [132, с. 75]. Ю. Борев наголошує на тому, що інформація, передана художніми засобами, є доступнішою порівняно зі звичайною мовою. Науковець обстоює ідею, що комунікативно-інформаційна функція мистецтва надає можливості людині долучатися до історично чи географічно віддалених подій та явищ, тим самим посилюючи її духовний потенціал [11, с. 142–143]. За переконанням В. Біблера, спілкування з твором мистецтва залучає нас до особливого, неповторного світу, який раніше ніде не існував, у якому ми починаємо жити і з яким – уже одивненим – починаємо спілкуватися [6, с. 169]. І. Куланіна, аналізуючи мистецтво як фактор спілкування дітей дошкільного віку, розглядає його потенційні здатності в розширенні меж реального спілкування, створення для людини квазіспілкування. Дитина (як слухач, глядач), на думку авторки, на основі перероблених в уяві художніх квазіоб'єктів будує свій образ. При тому педагог як естетично розвинена особистість допомагає дитині вибудувати художній діалог, досягти з автором взаєморозуміння через оволодіння мовою мистецтва [78, с. 28], тобто художня комунікація є вільним й активним співпереживанням, співроздумом, яке лише спрямовується митцем у потрібному напрямку та має співтворчий характер.

С. Пазиніч та В. Ковтун художнє спілкування витлумачують як процес взаємодії автора мистецького твору і глядача (слухача). У цій процесуальності художнє спілкування створює умову розвитку інтелекту, емоційної сфери в спосіб взаємовпливу людей один на одного опосередковано, тобто дистанційно. Іншими словами, художнє спілкування характеризується емоційно-інтелектуальним зв'язком митця і глядача через художній твір, що несе в собі життєвий і естетичний досвід автора, його концепт світобудови [119].

Спілкування з мистецтвом – художнє спілкування, на думку М. Кагана, це – процес активної взаємодії автора художнього твору і глядача, що є опосередкованим дистантним видом людського спілкування і виступає умовою виховання та соціалізації особистості, формування інтелекту, емоційної сфери, як спосіб взаємовпливу людей один на одного [60, с. 52].

Заслуговує на увагу і твердження Є. Язикова та Н. Кашиної, які, досліджуючи зміст феномену «художнє спілкування» в гуманітарних науках, інтерпретують його як естетизовану форму спілкування суб'єктів, що ґрунтується на досягненні духовної єдності та розуміння партнерів. Воно передбачає контакт суб'єктів взаємодії засобами різноманітних форм мистецтва та творчої діяльності [178, с. 41].

Учені розрізняють два основні типи художнього спілкування [178, с. 42]:

- внутрішній діалог – діалог з другим «Я», з композитором, художником або героєм твору мистецтва, з твором мистецтва в цілому, його змістовим змістом, у процесі якого людина представляє себе на місці автора або героя твору, співпереживає, співчуває йому, прагне слідувати зразкам його поведінки, ідентифікує себе з героєм [64; 180];

- зовнішній діалог – діалог про мистецтво і з приводу мистецтва з реальними співрозмовниками, у процесі якого в людини формується розуміння цінності кожної особистості, її думок, суджень, здатність обмінюватися інформацією зі співрозмовником, з повагою ставитися до думок і позицій навколишніх людей, прагнення до взаєморозуміння з ними [12].

Ю. Борєв же вважає, що художнє спілкування – це здійснення інтелектуально-емоційного творчого зв'язку автора та реципієнта; передача останньому художньої інформації, яка має певне відношення до світу, художню концепцію, сталі ціннісні орієнтації. Безпосереднім ланцюгом цієї передачі є художній твір, а у виконавських мистецтвах – ще й виконавець. Учений розглядає взаємодію реципієнта з митцем через текст не як односпрямовану комунікацію, а як двостороннє спілкування, у процесі якого реципієнт отримує

від тексту рівно стільки, скільки сам може надати йому смислу через свою культурну підготовленість [11].

Доцільно також відмітити позицію Ю. Перова, який зауважує, що художнє спілкування є процесом, у якому, у найбільш чистому, ідеальному вигляді, у найбільш розвинених формах втілені риси і закономірності будь-якого соціального спілкування. Позиція науковця ґрунтується на тому, що, по-перше, у процесі художньої творчості засоби побудови художнього образу одночасно є засобами його передачі, повідомлення; по-друге, сприйняття творів мистецтва, його «споживання» рівноцінне завершальній стадії процесу; по-третє, протікаючи поза іншими видами діяльності, художнє спілкування відрізняється неутилітарністю, високою мірою індивідуалізованості та свободи [123].

Н. Лупак тлумачить художню комунікацію як спілкування через мистецтво, яке забезпечує передачу та усвідомлення найважливіших загальнокультурних цінностей, формування духовних основ особистості [94, с. 7].

Ми поділяємо точку зору вченої-педагога О. Рудницької щодо того, що художнє спілкування пов'язане з «втручанням» свідомості в спонтанний потік естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [133, с. 63].

Враховуючи зазначене, варто зауважити, що художнє спілкування виступає специфічною формою спілкування, у якому художній твір одночасно виступає і предметом, і засобом спілкування, оскільки несе в собі інформацію про художньо-естетичну концепцію бачення світу і особистість митця, яка освоюється глядачем через їх своєрідний «діалог». На думку Т. Бреусової, основною ознакою, що дозволяє віднести художнє спілкування до категорії педагогічного засобу, є наявність низки педагогічних функцій: пізнавальної (знання, укладені в художніх образах, несуть у собі одночасно опис і оцінку висловлюваних в узагальненому вигляді конкретних життєвих ситуацій, переживань, уявлень про минуле, сьогодення і майбутнє); комунікативної (у процесі діалогу художника і глядача здійснюється чуттєво-емоційне спілкування, більш глибоке та різноманітне, ніж при обміні раціональними

ідеями, пізнання різних аспектів життєвого світу); соціалізуючої (образи мистецтва, що втілюють людські уявлення про прекрасне і потворне, піднесене і низьке, трагічне і комічне, героїчне і повсякденне, дозволяють кожному коригувати власні уявлення та переживання); оціночної (якісна оцінка творів мистецтв на основі художнього смаку в процесі аналізу їх корисності, отриманого задоволення, відповідності культурним нормам тощо) [12].

Узагальнюючи розглянуті концептуальні підходи щодо педагогічної сутності художнього спілкування, зацентруємо увагу на тому, що художнє спілкування як діяльність особливого роду має декілька специфічних функціональних особливостей, а саме: виступає чинником утвердження самоцінності особистості; формує особистість у всьому багатстві її здібностей, потреб, орієнтацій її свідомості та самосвідомості шляхом залучення одних людей до цінностей інших; є засобом формування особистісних новоутворень (переконань, ідеалів, мотивів) і вироблення норм поведінки; розвиває духовну сферу особистості; дає особистості оброблену, організовану, скріплену художньою концепцією інформацію про світ, формує художньо-естетичну картину світу. Відповідно до особливостей проблеми нашого дослідження слід вважати, що ефективна організація вчителем образотворчого мистецтва художнього спілкування з дітьми забезпечує виконання наступних функцій: інформаційної (оскільки в процесі спілкування передається інформація, яка закладена автором у витворі образотворчого мистецтва, при цьому учні мають можливість обмінюватися власними думками, висловлювати оцінні судження, засвоювати різноманітну образотворчу термінологію); перцептивної (адже витвір образотворчого мистецтва сприймається і вчителем, і дітьми як суб'єкт спілкування, як співрозмовник); емоційно-експресивної (передбачає наявність у спілкуванні нерозривно пов'язаних компонентів експресії людини: інтонації, міміки, жестів; крім того яскраво виявляються усі відтінки почуттів учасників художнього спілкування); естетичної (у спілкуванні розвиваються здібності і вміння здійснювати естетичну оцінку образотворчого мистецтва, це виражається у сформованості певного рівня естетичного судження, ступеня розвиненості естетичного смаку, естетичної творчості).

Виняткове значення для нашого дослідження мають науково-педагогічні праці в галузі педагогіки мистецтва, у яких розробляється проблема культуроорієнтованого художньо-педагогічного спілкування вчителя мистецького профіля, зокрема вчителя музики, висновки яких, на нашу думку, варто екстраполювати на вивчення аналогічних питань підготовки вчителя образотворчого мистецтва (Ю. Волкова, В. Григор'єва, А. Зайцева, О. Молодов, І. Сипченко, З. Софроній та ін.).

Особливо цікавим серед інших, ґрунтовним та евристично значущим вважаємо дослідження А. Зайцевої, яка визначає художньо-комунікативну культуру вчителя музики особливою формою функціонування його педагогічної свідомості, що охоплює розвинену комунікативну чуттєвість, здатність до занурення у внутрішній світ учня, його думок, емоцій, переживань, які виникають під час сприймання мистецького твору, передбачає спроможність учителя до психологічного нюансування «резонансних зустрічей» з учнем на ґрунті мистецтва [47]. На думку вченої, включення вчителя музичного мистецтва до культурологічного аспекту художньої комунікації з учнем відбувається лише тоді, коли він свідомо враховує у своїй діяльності гармонійне поєднання духовних, мистецьких, психолого-педагогічних та комунікативних координат, що перетинаються у «площині людяності» [48, с. 56].

О. Молодов акцентує увагу на тому, що культура музично-педагогічного спілкування – це інтеграційні особистісно-професійні якості вчителя, що забезпечують успішність вирішення завдань з музично-естетичного виховання учнів, які включають в себе вміння надавати кваліфіковану педагогічну допомогу учням у формуванні творчого естетичного мислення, розвитку музичних смаків і обдарувань, а також асоціативно образних сприймань і уявлень, які орієнтують компоненти музично-естетичного виховання на гуманістичне духовно-моральне становлення особистості [105, с. 8].

Для нашого дослідження також важливого значення набувають положення, сформульовані В. Григор'євою про те, що художньо-педагогічна

культура вчителя-музиканта народжується в діалозі художньої й педагогічної культур та з одного боку, вона реалізує гуманістичний потенціал мистецтва у всьому різноманітті його функцій, а з другого – наповнює естетичним змістом педагогічну діяльність. Її формування відбувається в процесі інтеріоризації особистістю педагога гуманістичного потенціалу, цінностей і технологій мистецтва, у результаті накопичення досвіду художньо-педагогічної діяльності та наповнення її особистісним і професійним смыслом [32].

Як духовно-практичне утворення, яке виникає внаслідок пізнавальної, оцінної, регулятивної й практичної діяльності особистості, як індивідуальний результат засвоєння та реалізації наповненого духовним змістом комунікативного досвіду, що виявляється в компетентності, моральності та естетичності комунікативної поведінки і становить основу гуманістичних стосунків з людьми розглядає культуру спілкування майбутнього фахівця мистецької спеціальності К. Джеджера [37].

Також ми повністю солідаризуємося із положеннями наукової позиції О. Балдинюк стосовно того, що словосполучення «культура художньо-педагогічного спілкування» як наукове поняття є багатосемантичним: термін «спілкування» окреслює професійно-комунікативний потенціал педагога і вказує на спілкування як механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії; термін «художнє» презентує художньо-естетичний потенціал вчителя мистецького профілю і визначає предметний зміст такого спілкування, а термін «педагогічний» підкреслює професійну спрямованість процесу взаємодії, а також приналежність феномена культури художньо-педагогічного спілкування до цілісної педагогічної культури вчителя [4, с. 39].

Отже, здійснений теоретичний аналіз розглянутих наукових проєкцій розуміння сутності культури художньо-педагогічного спілкування дозволяє обґрунтовано вважати цю професійно-особистісну властивість вчителя образотворчого мистецтва важливою детермінантою його професійної культури (художньої та педагогічної), а її формування в студентів закладів вищої освіти художнього-педагогічного профілю – стратегічним завданням їх професійної

підготовки. Це зумовлено тим, що специфіка художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва полягає не лише в навчанні учнів основам образотворчої діяльності та засвоєнні ними різноманітних її технік, а й в активному використанні художньо-педагогічної комунікації для залучення учнівської молоді до художніх цінностей образотворчого мистецтва як явища людської культури. Сформована культура художньо-педагогічного спілкування вчителя образотворчого мистецтва дозволяє йому успішно розв'язувати професійні завдання: реалізовувати комунікативні функції образотворчого мистецтва; розкривати образний зміст та виразні можливості художніх творів і надавати їм педагогічної інтерпретації; сприяти розумінню дітьми духовних пошуків митців попередніх поколінь і сьогодення; допомагати учням оволодівати «мовою» образотворчого мистецтва як специфічної знакової системи засобів художньої виразності твору мистецтва; виховувати в учнів культуру почуттів та здатності до емпатійного усвідомлювання естетичного змісту художніх образів як основи їх світогляду та ціннісних орієнтацій.

Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відбувається під впливом різноманітних соціокультурних та індивідуально-психічних факторів як протягом усієї його життєдіяльності, практичної художньо-педагогічної діяльності в різних типах навчально-виховних закладів, так і в процесі цілеспрямованої професійної підготовки в закладах вищої освіти. Це зумовлює важливість конкретизації змістових характеристик цього професійно-особистісного утворення як певних напрямів і завдань організації навчально-професійної діяльності студентів ЗВО та оцінки її результативності, що розкривається в його структурних складових. Розробленню змісту і структурного складу культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, виокремленню й обґрунтуванню його компонентів присвячено наступний підрозділ нашого дисертаційного дослідження.

1.2. Структурно-змістова організація культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Визначення особливостей змісту і структури культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва здійснювалося на основі узагальнення досягнень наукової думки дотичної проблематики – публікацій Г. Балла, Л. Іванченко, А. Зайцевої, О. Запари, С. Знаменської, М. Кагана, В. Лівенцової, С. Максименка, І. Мазасвої, Н. Мітрової, А. Мудрик, Л. Орбан-Лембрик В. Садовської, Т. Титаренко, О. Шевцової, М. Шовкун, Н. Юрченко, Т. Яценко та ін.

Із загальних психолого-педагогічних позицій продуктивним вважаємо підхід до визначення структури культури спілкування особистості І. Зимньої. Автор виокремлює наступні компоненти загальної культури особистості: 1) культура ставлення та культура саморегуляції (культура особистості); 2) культура інтелектуальної діяльності та культура предметної діяльності (культура діяльності); 3) культура поведінки та культура спілкування (культура соціальної взаємодії). Критеріями, які визначають загальну культуру особистості в межах кожного з компонентів, є розуміння світу, знання світу і себе в ньому, уміння, творчі перетворення, готовність особистості до подальшого розвитку. Науковець, визначаючи культуру спілкування як комплексне поняття, яке містить насамперед особистісну культуру тих, хто спілкується, виділяє такі важливі її компоненти: високий рівень загальної культури; культура мислення; культура мовних засобів і способів формування та формулювання думки; культура педагогічного впливу, що викликає адекватну реакцію учня у відповідь; культура прогнозування реакції партнера зі спілкування у відповідь; культура слухання; культура підтримання спілкування; культура виправлення помилкової дії [53].

В. Кан-Калік, досліджуючи проблеми педагогічного спілкування, стверджує, що його культура виражається в умінні встановити гуманістичні, особистісно-орієнтовані взаємовідносини з учнями та колегами. Це передбачає наявність у спеціаліста: орієнтації на визнання позитивних якостей, сильних

сторін, значущості іншого; здатності до емпатії, розуміння та врахування емоційного стану іншого; уміння давати позитивний зворотний зв'язок іншому; уміння мотивувати інших на діяльність та досягнення в ній; конкретних комунікативних умінь: вітатися, спілкуватися, задавати питання, відповідати, активно слухати, оцінювати, просити, підтримувати, відмовляти тощо; поваги до самого себе, знань власних сильних сторін, уміння використовувати їх у власній діяльності; здібності здійснювати педагогічну підтримку організації спільної діяльності та міжособистісного спілкування; мовленнєвої культури [63].

Важливими для нашого дослідження є напрацювання І. Комогорцевої, яка розробивши модель культури педагогічного спілкування, визначає в ній такі три групи компонентів як:

- соціально-етичні компоненти: чуйність, справедливість, дбайливість, вміння встановлювати щирі, довірливі стосунки, безпосередність у спілкуванні, віра в людину, любов і повага до дітей, здатність до співпраці, уміння спілкуватися з колегами, уміння спілкуватися з батьками учнів;
- професійні компоненти: стійкий інтерес до обраної професії, знання та використання методів і прийомів виховання, знання психології дітей, знання предмета, ерудиція, володіння голосом, мімікою, жестами;
- психологічні компоненти: педагогічне мислення, увага, уважність, спостережливість, воля, захопленість предметом викладання, захопленість викладанням цього предмету, творче натхнення, здатність переживати (емпатія), орієнтування в особистості учня в умовах конкретної діяльності (рефлексія) [71].

Нам також імponує точка зору М. Лазарева, який визначає наступні складові культури педагогічного спілкування: 1) гуманістично спрямована творча мотивація діяльності (любов до людей, постійний інтерес до спілкування, доброзичливість, креативний підхід, постійне підвищення культури спілкування); 2) комунікативно-творчі здібності, які поділяються на інтелектуально-логічні та емоційно-евристичні; 3) характер і результативність спілкування в конкретній діяльності (адекватність дій і поведінки, високий

рівень творчого самопочуття, створення атмосфери співтворчості безконфліктних взаємодій); 4) знання основ теорії професійного спілкування (сутність, функції, структура, стилі спілкування, творчі підходи до розв'язання комунікативних задач, діагностики культури професійного спілкування) [83].

В. Грехнев серед складових культури спілкування вчителя виокремлює:

- знання, вміння, навички, зовнішня презентабельність як уособлення його особистісних якостей;
- операційні засоби здійснення взаємовідносин – такі, як наказ, приклад, прохання, примус, заохочення, схвалення тощо, що розглядаються як способи реалізації самого процесу спілкування [31].

Ґрунтовністю розкриття проблеми компонентного складу культури професійно-педагогічного спілкування вирізняються дисертаційні дослідження українських науковців. Так, Р. Шулигіна в структурі культури спілкування старшокласників визначає наступні компоненти: змістовно-інтелектуальний (пізнавальний), який передбачає наявність певного обсягу необхідних знань для оволодіння культурою спілкування; емоційно-оцінювальний, який характеризує ставлення до подій, фактів, явищ, навколишніх людей, дійсності, до самих себе через відповідні переживання особистості, а також уміння адекватно сприймати інформацію під час спілкування, володіти своїм емоційним станом, демонструє прагнення виявляти в цьому процесі відповідні моральні, етичні, культурні якості; мотиваційний – передбачає прагнення перетворювати знання в переконання щодо необхідності формування культури спілкування, позитивних особистісних якостей, які відображають переживання людиною свого ставлення до поведінки, вимог, вчинків, дій, а також бажання усвідомлювати, у яких стосунках із оточенням вона перебуває, і відповідно до цього коригувати свою поведінку; діяльнісно-функціональний (поведінковий), що визначає здатність до застосування знань про культуру спілкування та поведінки, стилі взаємодії; відповідальне ставлення до участі в позаурочній діяльності [172, с. 9-10].

О. Рябушко компонентами культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови визначає когнітивний (інтелектуальна активність),

аксіологічний (діяльнісна орієнтація в системі спілкування), праксеологічний (стиль діяльності), афективний (технологія спілкування та особливості емоційного прояву) компоненти [134]. Розгалужену структуру культури професійного спілкування студентів представлено в дослідженні С. Амеліної, яка виокремлює у її змісті мотиваційно-ціннісний компонент (інтерес до формування культури професійного спілкування, бажання до постійного самовдосконалення, зацікавленість у взаємодії з опонентом, орієнтація на співпрацю при вирішенні проблемних професійних питань, сформованість системи ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії); когнітивно-пізнавальний компонент (сформованість системи знань про сутність, культуру й особливості професійного спілкування, психологію міжособистісних взаємин і психологічні особливості людей; розвиток умінь орієнтації в інформаційному просторі в пошуку матеріалу для самовдосконалення з метою підвищення рівня культури професійного спілкування); морально-духовний компонент (отримання загальнолюдських моральних принципів і норм, гуманізація ставлення до опонента, готовність до духовної взаємодії); емоційно-вольовий компонент (толерантність, здатність до самоконтролю і подолання агресивності); операційно-діяльнісний компонент (комунікативно-технологічні уміння, ініціативність й активна позиція в професійному спілкуванні, раціональна поведінка у різних ситуаціях спілкування); мовно-мовленнєвий компонент (уміння правильно, стисло, точно й логічно висловлювати свої думки, володіння мовленнєвим етикетом, обсяг загального та термінологічного словника, словниковий запас, адекватність висловлювання, дотримання мовних норм (граматичних, лексичних, стилістичних) [2].

Нам також імпонує точка зору І. Комарової, яка в культурі педагогічного спілкування майбутніх учителів виділяє зовнішній – операційно-дійовий і внутрішній – ціннісно-орієнтаційний, який має визначальну роль щодо першого. Ціннісно-орієнтаційний аспект включає провідні професійно-ціннісні орієнтації та установки вчителя, що надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість педагогічного

спілкування, вибір відповідних способів і прийомів виховного впливу на учнів. Операційно-дійовий аспект культури педагогічного спілкування включає перцептивні, інтерактивні та комунікативні вміння, вербальні та невербальні засоби спілкування вчителя з учнями [70].

Оригінальним є підхід Н. Дусь, яка в контексті компетентнісного підходу в структурі культури педагогічного спілкування виокремлює систему компетентностей у педагогічному спілкуванні: компетенцію перцепції в педагогічному спілкуванні, компетенцію інтеракції в педагогічному спілкуванні та компетенцію комунікації в педагогічному спілкуванні. Кожна з компетенцій передбачає знання та усвідомлення їх змісту, що за певних умов стає складовою компетентності педагогічного спілкування. На думку вченої, усі означені складові культури педагогічного спілкування детермінуються мотиваційно-ціннісною основою [42, с. 9].

Задля дослідження особливостей структури культури художньо-педагогічного спілкування варто звернутися до праць, у яких акцентовано увагу на базових складових художнього спілкування. Так, Є. Язиков, розглядаючи структуру художнього спілкування, зазначає, що необхідно відзначити наявність трьох основних аспектів: змісту, мети і засобів. Зміст художнього спілкування має естетично-моральний характер і несе в собі інформацію про емоційний стан героїв твору мистецтва, про самого художника-творця, про світ, історичні події тощо і ця інформація засвоюється лише завдяки специфічному суб'єктивному сприйняттю та розумінню образності твору; метою художнього спілкування виступає потреба в творчому вираженні суб'єкта, його моральному розвитку, в акумулюванні естетичних і культурних цінностей, у втіленні своєї уяви, потреби естетичного моделювання дійсності і духовного піднесення; засобами ж художнього спілкування можуть стати будь-які дії (вербальні та невербальні), за допомогою яких можливо передати необхідну інформацію (мови живопису, міміки, жестів, поз, музичної інтонації та ін.) [177].

Зважаючи на брак досліджень структурно-змістової організації культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого

мистецтва, акцентуємо увагу на споріднених за проблематикою працях, передусім наукових розвідках А. Зайцевої, де представлена компонентна структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. На погляд автора, структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики охоплює в своєму змісті мотиваційно-потребовий, пізнавально-компетентнісний, регулятивно-конативний, рефлексивно-оцінний та творчо-презентативний компоненти. За своїм змістом мотиваційно-потребовий компонент художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики передбачає домінування усвідомлених потреб студентів в оволодінні засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі мистецького спілкування; пізнавально-компетентнісний компонент охоплює весь спектр базових художньо-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики, що дозволяють йому адекватно сприймати, аналізувати, оцінювати та передавати музично-художню інформацію, реконструювати у своїй свідомості певну художньо-комунікативну ситуацію і відтворювати її відновлений варіант у практиці взаємодії з учнем; регулятивно-конативний компонент спрямовується на визначення міри здатності майбутнього вчителя музики до регулювання власної поведінки у процесі художньо-комунікативної діяльності, характеризує його уміння вибору оптимального стилю комунікативної діяльності в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці та дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, толерантності, тактовності); рефлексивно-оцінний компонент художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики забезпечує його зорієнтованість на рефлексивне осмислення власних комунікативних стратегій поведінки, процесів самооцінки та самокорекції комунікативних якостей та передбачає становлення його рефлексивної мета-позиції, що призводить до взаєморозуміння, взаємної інтеграції з учнем у вирішенні художньо-комунікативних завдань; творчо-презентативний компонент художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики спрямований на встановлення у художньо-навчальному процесі розвивально-

співтворчого типу взаємодії, що найбільш повно відповідає гуманістичній концепції сучасної мистецької освіти [47, с. 95, 98, 102, 112, 115].

Аналіз наукової джерельної бази дозволяє констатувати, що в розвідках науковців ще не вироблено єдиних позицій щодо визначення структурних компонентів культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, зокрема образотворчого мистецтва, оскільки сама дефініція «культура художньо-педагогічного спілкування» ще перебуває на етапі свого категоріально-понятійного становлення, проте означені дослідження закладають потужну наукову базу для конструктивного вирішення цієї проблеми. Узявши до уваги положення проаналізованих праць, у своєму дослідженні будемо розуміти *змістово-структурну організацію культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як систему його професійно-особистісних художньо-комунікативних властивостей, необхідних та достатніх для продуктивної педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованої на створення художньо-педагогічних зв'язків та відносин, які найбільшою мірою відповідають сутності й завданням навчання образотворчому мистецтву, сприяють усвідомленню учнями його художньо-образного змісту та специфіки засобів художньо-естетичної виразності, а також створюють оптимальні умови для духовного розвитку вихованців.*

Складність та багатогранність змісту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як важливого професійно-особистісного утворення зумовила виокремлення у її структурі аксіологічного, когнітивного, особистісного та технологічного компонентів.

Аксіологічний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відображує її зв'язки із системою художньо-педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій вчителя образотворчого мистецтва, розвиненістю його потреби в культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні з учнями та сформованістю професійного інтересу до реалізації художньо-педагогічної взаємодії з учнями. Для

характеристики аксіологічної сфери вчителя образотворчого мистецтва та вимог до її формування в студентів у процесі професійної підготовки варто спиратися на досягнення різних галузей людинознавства та вироблені в них підходи, у різнобарвній палітрі яких простежується певна однастайність думки про те, що цінності, ціннісні орієнтації, мотиви та потреби особистості виступають фундаментальною основою її становлення як професіонала.

Формуванню цінностей, ціннісних орієнтацій та їх впливу на становлення і розвиток особистості присвячені дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних філософів-культурологів (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, А. Арнольдов, М. Бахтін, І. Бех, М. Бердяєв, А. Вебер, М. Вебер, В. Віндельбанд, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, О. Лосєв, В. Огнев'юк, Г. Рікерт, М. Шелер, Г. Сковорода, А. Тойнбі, П. Флоренський, С. Франк, К. Ясперс та ін.), психологів (К. Альбуханова-Славська, Л. Божович, О. Зотова, О. Леонтєв, В. Мясищев, С. Рубінштейн, Н. Чавчавадзе, В. Ядов та ін.), педагогів (О. Абдуліна, Г. Балл, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, І. Ісаєв, З. Курлянд, Н. Максимчук, О. Савченко, В. Семиченко, Р. Скульський, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.).

У філософській, культурологічній, соціологічній, психологічній аксіологічній думці цінностям особистості приділяється особлива увага. У найзагальнішому розумінні, цінність тлумачиться як будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, час, гроші, здоров'я тощо, заради якого вона живе. Так, Г. Лотце, відносячи до цінностей блага, прекрасне, справедливе й інші прояви, звернені, перш за все, до відчуттів людини, наголошує на тому, що цінність – це те, що насправді не існує, але має велику силу, за допомогою якої людина створює новий світ культури [183]. М. Шелер зазначає, що цінність є феноменом, який самопроявляється в акті «емоційної інтуїції», а також цінність є «обґрунтованим самою сутністю цінності відношенням» [170, с. 306]. Д. Леонтєв систему цінностей трактує як складову культури, що слугує основою ідеології, ціннісно-нормативного механізму регуляції суспільства [88]. На думку А. Здравомислова, цінності виступають продуктами інтересів, потреб,

як їх когнітивна репрезентація, включаючи як індивідуальні, так і соціальні, організаційні потреби та інтереси [52]. У сучасному вітчизняному філософсько-освітньому науковому просторі М. Горлач, В. Кремень, В. Рибалка під цінністю розуміють специфічні соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства, до яких вони відносять благо, добро, зло, прекрасне і потворне, які втілюються в явищах суспільного життя або природи [155, с. 549-550]. Цікавим є також підхід до розуміння сутності цінностей, згідно якого особистісні цінності являють собою сполучну ланку між змістом та значенням, між індивідуальним та суспільним буттям, що відбивається у свідомості людини як ціннісні орієнтації; тобто в результаті оцінювальної діяльності відбувається усвідомлення об'єктів соціальної дійсності і тим самим формується особливий вид ставлення – ціннісне ставлення [40]; як особливе суспільне відношення, завдяки якому потреби та інтереси людини чи соціальної групи переносяться в світ речей, предметів і духовних явищ [27].

У педагогічній аксіологічній думці цінності, зокрема професійні цінності, розглядаються як специфічні утворення в структурі індивідуальної чи суспільної свідомості, що набувають значення ідеальних зразків, орієнтирів діяльності особи і суспільства [141]. Педагогічні ж цінності представляють собою фундаментальні норми, які регламентують педагогічну діяльність і виступають пізнавально-дієвою системою, яка слугує опосередковуючою і сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом у галузі освіти і діяльністю педагога [140]. Педагогічні цінності трактуються в різноманітних дослідженнях як норми, цілі, принципи, що регламентують професійно-педагогічну діяльність та слугують сполучною ланкою між суспільним світоглядом у сфері освіти і діяльністю педагога [58]; орієнтири, на основі котрих людина обирає, освоює і виконує свою професійно-педагогічну діяльність, прагне досягти в ній соціально значущих результатів [127; 169]; фундаментальна основа готовності (настанови) здійснювати професійно-педагогічну діяльність певним чином [77]. В. Сластьонін і Є. Артамонова

підкреслюють значущість аксіологічного аспекту змісту сучасної педагогічної освіти та відзначають, що сутність людини багато в чому залежить від того, якої системи цінностей вона дотримується і від цього залежить не тільки доля країни, а й майбутнє людини. Тому сучасна підготовка педагога вимагає посилення уваги до інтеріоризації цінностей професійної діяльності студентами вузу [139, с. 5, 7-8], які, по суті, перетворюються на їх ціннісні орієнтації.

Виходячи із багатоманіття педагогічних цінностей, вчені В.Сластьонін, І. Ісаєв та Є. Шиянов, диференціюють їх на *соціально-педагогічні цінності* (відображають характер і зміст тих цінностей, які функціонують у різних соціальних системах, проявляючись у суспільній свідомості; це сукупність ідей, уявлень, норм, правил, традицій, що регламентують діяльність товариства у сфері освіти); *групові педагогічні цінності* (можна уявити у вигляді ідей, концепцій, норм, що регулюють і спрямовують педагогічну діяльність у рамках певних освітніх інститутів; сукупність таких цінностей має цілісний характер, вирізняються відносною стабільністю і повторюваністю); *особистісно-педагогічні цінності* (виступають як соціально-психологічні утворення, у яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки та інші світоглядні характеристики особистості вчителя, що становлять у своїй сукупності систему його ціннісних орієнтацій) [140].

У філософському словнику «ціннісні орієнтації» визначено як «важливі елементи структури особистості, закріплені життєвим досвідом особистості, всією сукупністю її переживань» [159], тобто відображення у свідомості людини цінностей, які визнаються нею як стратегічні життєві цілі та загальні світоглядні орієнтири, що формуються на базі співвідношення особистісного досвіду з поширеними в соціумі зразками культури. Г. Лотце розглядає ціннісні орієнтації як виражені в думках емоційні установки суб'єкта по відношенню до об'єкту, як можливість розповсюдження відчуттів людини на його досвід [183]. За А. Здравомисловим, ціннісні орієнтації особистості постають «віссю свідомості» й поєднуючись з потребами, інтересами, життєвими цілями, установками, формують цілісну структуру особистісних якостей [52, с. 202]. С. Гончаренко

ціннісні орієнтації тлумачить як вибірккову, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей [29, с. 357]. У розумінні «ціннісних орієнтацій» нам також імponує підхід М. Ярославцевої, яка, врахувавши підходи відомих педагогів та психологів, потрактовує ціннісні орієнтації як елементи диспозиційної структури особистості, які формуються на основі її індивідуальних цінностей та відображають провідні життєві цілі, способи й засоби їх досягнення. На її думку, ціннісні орієнтації «програмують» діяльність людини на тривалий час і визначають генеральну лінію поведінки особистості [179].

Науково-педагогічна література «насичена» різними тлумаченнями поняття «професійні ціннісні орієнтації вчителя» та його синонімічними аналогами, яке розуміється авторами як: інтеріоризовані (прийняті) особистістю специфічні визначення об'єктів чи суб'єктів професійної сфери як значущих відносно професійних потреб [124, с. 254]; суб'єктивне, індивідуальне віддзеркалення в психіці і свідомості вчителя соціальних цінностей педагогічної професії та відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб на педагогічну діяльність [80]; система інтегрованих смислів, яка визначає ставлення вчителя до сутнісних сторін педагогічної діяльності та до її суб'єктів [102]; система професійної спрямованості та ставлення до професії вчителя, до її різних сторін, що виступають у якості суспільно-соціальних цінностей, які є критерієм оцінки будь-якого виду професійної діяльності та основою ставлення особистості до обраної професії [34]; соціальні цінності, які виступають для педагога в якості стратегічних цілей його діяльності, посідають визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності та впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів і інтересів [98]; генеральна лінія життя особистості через єдність таких компонентів: когнітивного, завдяки якому відбувається пізнання реальності й відповідно вироблення ціннісного ставлення; емоційного, що виявляє переживання, ставлення до цінностей, і поведінкового, який означає готовність до дії [126]. С. Гончаренко підкреслює, що сформованість стійких педагогічних ціннісних

орієнтацій характеризує професійну зрілість педагога та виступає узагальненим показником рівня його професійного розвитку [29].

Формування цінностей та ціннісних орієнтацій А. Здравомислов пов'язує передусім із потребами та інтересами людини, виявивши, що в духовній сфері особистості «стимули та причини діяльності людини отримують подальший розвиток: потреби, перетворені в інтереси, у свою чергу, «перетворюються» в цінності» [52, с. 16].

Зважаючи на вищезазначене, термінологічний зворот «потреба в спілкуванні» безпосередньо пов'язаний із комунікативними ціннісними орієнтаціями. У найзагальнішому розумінні, потреба – це стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності і є рушійною силою їхньої активності [29]; відображення у свідомості людини нужди (потрібності, бажаності чогось у даний момент), що часто переживається як внутрішнє напруження (потребнісний стан) і спонукає до психічної активності, пов'язаної з цілепокладанням [57, с. 38].

Аналіз сутності потреб особистості дозволив науковцям встановити, що вони виступають своєрідним показником культурного рівня соціального суб'єкта. Розвиток культури, її прогрес органічно включає і розвиток людських потреб. Будучи усвідомленими, потреби перетворюються на інтереси особистості, у яких відображується ціннісне відношення людини до умов життя і діяльності, що і визначає спрямованість її дій. Інтереси спонукають особу до пізнавальної діяльності, вони тісно пов'язані з освоєнням людиною світу у формі знань. Потреби та інтереси, відображаючись у свідомості особистості, заломлюючись через її ціннісні орієнтації, призводять до формування конкретних внутрішніх спонукачів діяльності як її мотивів. У них, у свою чергу, відбивається прагнення людини задовольнити свої потреби та інтереси та в такий спосіб створюється механізм мотивації, що передбачає подальшу реалізацію в цілеспрямованій діяльності особи, сенс якої – досягнення певної мети. [131, с. 116]. Переконаливою аргументацією зазначеного положення слід

вважати думку В. Бабаєва та С. Пазиніча про те, що феномен культурного спілкування повинен розглядатися як один з найістотніших атрибутів молодії людини, який визначається її соціальною природою і водночас становить найважливіший чинник успішної життєдіяльності й безперервного розвитку як суспільства, так і самої людини. Саме з цього погляду спілкування стає, з одного боку, однією з обов'язкових життєвих потреб студентської молоді, а з іншого, однією з дорогоцінних її перманентних життєвих цінностей [3, с. 246].

У психологічних дослідженнях, присвячених проблемі потребнісної сфери людини, серед різновидів потреб широко представлена і потреба в спілкуванні. Так, А. Маслоу, Р. Кетел та В. Маккола відносять її до вроджених, інстинктивних основних, базових потреб людини; Дж. Гілфорд та О. Ковальов – до соціальних потреб; А. Петровський вважає її духовною потребою (за походженням — культурною) [154]. Значущість спілкування як базової потреби визначається тим, що «вона диктує поведінку людей з не меншою владністю, ніж, наприклад, так звані життєві потреби» [173]. Г. Мюррей соціальні потреби називає базовими для розвитку людини, до яких відносить бажання спілкуватися, відчувати приналежність до колективу, потребу в дружбі, любові, визнанні, повазі, прагнення підтримки [87]. Серед усіх інших соціальних потреб А. Лурія виділяє потребу в говорінні, яку вважає початковим моментом формування комунікації. Вона представлена в триступеневому механізмі зародження комунікативного акту: 1) комунікативний мотив (потреба); 2) думка як внутрішнє мовлення; 3) зовнішнє мовлення. Ми поділяємо думку дослідника, що ініціація спілкування відбувається під час активізації комунікативної програми та переведення її в активний стан внаслідок виникнення комунікативної потреби [95].

Отже, екстраполюючи розглянуті наукові положення на вирішення завдань нашого дослідження, можемо підсумувати, що розвинена система педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій, комунікативних потреб та інтересів майбутнього вчителя образотворчого мистецтва становить основу аксіологічної сфери культури його художньо-педагогічного спілкування.

Засвоєні культуровідповідні педагогічні цінності художньо-педагогічного спілкування як виду професійної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва фіксуються у свідомості студента як фундаментальні характеристики його ставлення до художньо-педагогічної взаємодії та виступають внутрішніми орієнтирами її організації, перетворюються на ціннісні орієнтації як своєрідні індикатори спрямованості комунікативних потреб та інтересів. Вони, як і культура художньо-педагогічного спілкування в цілому, формуються в процесі життєдіяльності та професійної підготовки у ЗВО під час набуття студентами певного комунікативного художньо-педагогічного досвіду і виявляються у виникненні інтересу до цього специфічного виду художньо-педагогічної діяльності та потреби в набутті цієї професійно-особистісної властивості.

Когнітивний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва зумовлений необхідністю набуття студентами комплексних і ґрунтовних знань щодо сутності, змісту та складових культури художньо-педагогічного спілкування, знання методів і засобів її формування, а також опанування науковими основами ефективного міжособистісного спілкування для якісного здійснення професійної діяльності. Наявність таких знань та відповідних компетентностей забезпечує формування теоретичних засад культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що в подальшому уможлиблює набуття їх практичної готовності до організації педагогічної взаємодії з учнями в художньо-педагогічній діяльності.

У філософії поняття «знання» належить до фундаментальних категорій, що позначає форму духовного засвоєння результатів пізнання та усвідомлення їх істинності [156]. У психолого-педагогічній науці знання визначають як результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, думок, теорій; цілісну і систематичну сукупність наукових понять про закономірності природи, суспільства та мислення [129, с. 108]; перевірений суспільною практикою результат процесу

пізнання; розуміння, збереження в пам'яті і відтворення фактів науки, понять, правил, законів, теорій [68, с. 92]. С. Гончаренко стверджує, що невід'ємними якостями справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість. Знання, виступаючи складовою світогляду, значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди й переконання, вольові риси особистості, характер. Вони є одним з джерел нахилів і інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань [29, с. 137].

Т. Калюжна зазначає, що знання вчителя, як вербально оформлений базис, включають ідеї, закономірності, принципи і тому подібне, привласнення яких дозволяє визначити відношення педагога до навколишньої дійсності, педагогічної системи і її ядра – людини. Професійно-педагогічні знання є засвоєною інформацією, яка відображає стан освітнього простору, можливі шляхи роботи в рамках цієї системи, вибудовує надзвичайно важливий компонент, – лінії відносин «вчитель – учень», «учень – учень», «вчитель – батьки» тощо [61, с. 84].

Відповідно до теми нашого дослідження зосередимося на понятті «комунікативні знання», яке Н. Волкова трактує як узагальнений людський досвід комунікативної діяльності, відображення у свідомості людей комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і стосунках [20]. Тому, на думку автора, комунікативні знання мають стати основою для здійснення будь-якої комунікації, самореалізації, збагачення особистісного комунікативного досвіду, формування компетентності та здійснення комунікації [21, с. 174].

До комунікативних знань належить знання про сутність спілкування як соціального явища, психологічного процесу, знання про його види, етапи, закономірності розвитку, а також відомості про існуючі комунікативні методи і прийоми, їх вплив на комунікативний процес, можливості й обмеження. Це також знання про те, які методи виявляються ефективними відносно різних людей і ситуацій [33].

Сучасною науковою спільнотою доведено провідне значення педагогічного спілкування в процесуальній стороні педагогічної діяльності, а найважливішим фактором ефективного професійного спілкування педагога будь-якого профілю в

річищі компетентнісного підходу визначається комунікативна компетентність вчителя [97]. Ми повністю поділяємо точку зору Ю. Конєва, який розглядаючи комунікативну компетентність як елемент комунікативної культури, робить висновок про те, що рівень культури загалом та комунікативної культури зокрема, визначається ступенем компетентності в спілкуванні [72].

У педагогічній літературі накопичено значний досвід вивчення різноманітних аспектів комунікативної компетентності педагога, що розглядається дослідниками як: інтегративна властивість особистості, що має складну системну організацію і виявляється в готовності майбутнього вчителя ефективно здійснювати конструктивне передавання та сприймання інформації, організувати діалог, монолог і перцепцію з урахуванням дотримання основних правил, а також удосконалювати педагогічну взаємодію та збагачувати свій комунікативний досвід на підставі рефлексивних здібностей [39]; заснована на знаннях та чуттєвому досвіді здатність людини орієнтуватись у ситуаціях спілкування та вільно оперувати вербальними і невербальними засобами спілкування, на ступінь розвитку якої впливає життєвий досвід особистості, її загальна ерудиція, засвоєні спеціальні методи [43]; об'єктивне сприйняття партнерів по взаємодії, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, урахування індивідуальних особливостей, вміння активно слухати, вільно володіти вербальними, невербальними, комп'ютерними засобами комунікації [75]; засіб досягнення успіхів у професійно-діловому та особистісному спілкуванні, в основі якої лежать знання цінностей, норм, стандартів поведінки і спілкування [110, с. 24]; здатність встановлювати та підтримувати потрібні контакти з людьми, засвоєння певної сукупності знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування, складовими якої виступають адекватна орієнтація людини в самій собі, у власному потенціалі, а також у потенціалі партнера, у ситуації; готовність і вміння будувати контакт з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [46].

Н. Морева вважає, що майбутніх педагогів з високою комунікативною компетентністю характеризують такі зовнішні, поведінкові прояви: швидке,

своєчасне і точне орієнтування в ситуації взаємодії та партнерства; прагнення зрозуміти іншу людину в контексті вимог конкретної ситуації; установка в контакті не тільки на справу, але й на партнера; шанобливе, доброзичливе ставлення до нього, урахування його стану й можливостей; впевненість у собі, розкутість, адекватна включеність у ситуацію; суттєве задоволення спілкуванням і зменшення нервово-психічних затрат у процесі комунікації; уміння спілкуватися в різних статусно-рольових позиціях, встановлювати і підтримувати необхідні робочі контакти незалежно, а інколи і всупереч відносинам, які складаються; високий статус і популярність у тому чи іншому колективі; уміння організувати дружню сумісну роботу, формувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, досягати високого результату діяльності [106, с. 61].

Культура професійного спілкування педагога та його комунікативна компетентність невід'ємні від діалогічності педагогічної взаємодії, оскільки, на думку Л. Дмитрієвої, «педагогічне спілкування не може бути продуктивним, якщо не буде живого, багатогранного діалогу, що будується на основі суб'єкт-суб'єктних відносин й організації діалогічної реальності та сприяє саморозкриттю педагога та учнів» [38]. Найголовніша цінність діалогізації навчально-виховного процесу, як вважає Є. Шиянов, – це віра в позитивний потенціал людини, необмежені творчі можливості постійного розвитку і самовдосконалення [171, с. 83-84].

На думку Н. Волкової, основні функції педагогічного діалогу полягають у передаванні інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, внаслідок чого й формується певний світогляд; у регулюванні стосунків, формуванні взаєморозуміння як результату комунікації; забезпеченні саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу з собою» (рефлексивна функція); прийнятті вчителем учня як цінності, орієнтації на його неповторність тощ [20, с. 31].

Аналізуючи навчальне спілкування, Т. Щербан приходять до висновку, що саме діалогічне спілкування педагога з учнями забезпечує реальний

психологічний контакт, який має виникати між учасниками навчального процесу і перетворювати їх на суб'єктів спілкування; сприяє подоланню різноманітних психологічних бар'єрів, що виникають у процесі реальної взаємодії вчителя та учнів (вікових, соціально-психологічних, мотиваційних, пізнавальних, ціннісних тощо); стимулює трансформацію традиційної для учнів позиції підпорядкування в позицію співробітництва і перетворення їх тим самим на суб'єктів навчальної діяльності; створює продуктивні міжособистісні взаємостосунки вчителя і учнів [174].

Особливого значення в компетентному художньо-педагогічному спілкуванні набуває проблема діалогізму в мистецькій сфері. Так, Л. Паньків пов'язує актуалізацію діалогу в мистецькому навчанні з тим, що само мистецтво є актом особистісного та міжособистісного спілкування. Навчити мистецтву, за переконанням автора, неможливо поза встановлення духовного й естетичного контакту учнів з автором твору та створеними ним художніми образами. Обидві сторони навчального діалогу безпосередньо спілкуються через художні образи мистецтва, що пронизують, передусім, емоційну сферу кожного [120, с. 123]. В. Орлов зазначає, що в результаті мистецького діалогу, діалогового спілкування в художній сфері відбувається детермінація системи зовнішніх впливів на особистість і системи внутрішніх особистісних перетворень естетичної свідомості особистості [115, с. 98]. Діалог, на думку науковця, є найбільш релевантним для організації художньо-педагогічного спілкування, розвивальних контактів між вчителем і учнем у їх опосередкованому спілкуванні з мистецтвом, оскільки є адекватним «суб'єкт-суб'єктному» характеру самої природи людських відносин та їх спілкування з творами мистецтва. У стані діалогу з приводу художнього твору утворюється певний спільний естетико-педагогічний простір і протяжність у часі, єдина емоційна «подія», у якій вплив вчителя на учня поступається місцем психологічній єдності суб'єктів. Відтак розгортається творчий процес художньо-педагогічного спілкування, створюються умови для саморозвитку у взаємодії та взаємотворчості [115, с. 97]. У «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх

навчальних закладах» (2004) до того ж підкреслюється, що визначальним завданням діалогу в художньому вихованні є «перетворення керівної позиції педагога й підлеглої позиції учня та зміну їхніх функцій: педагог не інформує, а актуалізує, стимулює прагнення школяра до пізнання, творчого розвитку, створює умови для саморуху, діалогічність взаємин спрямована на розвиток культури спілкування від найпростіших систем: «учень – учень», «учень – учитель», «учень – колектив», з поступовим переходом до більш складних систем – «людина – мистецтво», «людина – культура» [73].

Узагальнюючи розглянуті позиції науковців щодо *когнітивного* базису культури професійного спілкування педагога, робимо висновок, що формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва невід’ємне від набуття студентами системи спеціальних знань про це явище та шляхи її здобуття як певного виду професійно-комунікативного тезаурусу, що має охоплювати: опанування усіх ключових понять, що його характеризують, у їх взаємозв’язках та відмінностях; знання складових культури художньо-педагогічного спілкування вчителя образотворчого мистецтва як більш детальних характеристик його змісту та особливостей; знання стилів та моделей організації художньо-педагогічної взаємодії та професійно-особистісних якостей, які їх забезпечують; відомості про можливі ускладнення художньо-педагогічної взаємодії з учнями (комунікативні бар’єри та шляхи їх подолання, педагогічні конфлікти та засоби їх розв’язання тощо); знання про ефективні форми, методи та засоби художньо-педагогічної взаємодії та формування й вдосконалення культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Це детермінує набуття студентами комунікативної компетентності як їх своєрідної професійно-особистісної властивості, що забезпечує здатність встановлювати міжособистісні контакти, налагоджувати продуктивні взаємини з усіма учасниками художньо-педагогічного процесу, ефективно використовувати комунікативний потенціал образотворчого мистецтва та розвивальні можливості навчання образотворчої діяльності. Втім обмін інформацією про твори образотворчого мистецтва та їх

авторів, теоретичні відомості та способи оволодіння образотворчою діяльністю мають спрямовуватися на використання найбільш продуктивної багатогранної діалогічної стратегії художньо-педагогічної взаємодії між вчителем і мистецьким твором через оволодіння «мовою» образотворчої діяльності, між вчителем та учнями у їх партнерських взаєминах у навчально-виховному процесі, учнями поміж собою на засадах співтворчості та творчої самореалізації кожного.

Особистісний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва пов'язаний із індивідуально-психологічними характеристиками культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, які забезпечують продуктивність художньо-педагогічної взаємодії, серед яких ми акцентували увагу на емпатійних та рефлексивних властивостях студентів як найбільш значущих якостей, що гармонізують емоційну та інтелектуальну сфери особистості, її свідомість, підсвідомість та самосвідомість. Так, емпатію і рефлексію А. Деркач відносить до комунікативних якостей вчителя, вважаючи, що від них залежить характер і рівень взаємодії з навколишніми [36], а Б. Ломов відзначає, що рефлексія, як і емпатія, є надзвичайно важливими для спілкування властивостями, які зумовлюють його рухливість [92]. На значення емпатійності для ефективності педагогічного спілкування у зв'язку з інтелектуальними почуттями як двох провідних каналів комунікативної активності вчителя вказує у своєму дисертаційному дослідженні «Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів» О. Кайріс [59].

В енциклопедичній психологічній думці під емпатією розуміється осягнення емоційного стану іншої людини, співпереживання психологічного стану іншого [130, с. 789]; емоційна чуйність, здатність людини до емоційної чуйності, співчуття, до розуміння внутрішнього стану інших людей; пізнання людиною внутрішнього світу інших людей (учування), яке здійснюється поза раціональним компонентом [175, с. 461]. Особливими формами емпатії вважаються співпереживання (переживання суб'єктом тих самих емоційних станів, які відчуває інша людина, через ототожнення з нею) та співчуття

(переживання власних емоційних станів в зв'язку з почуттями іншого) [176, с. 563-564.]. Формування емпатії відбувається в процесі взаємовпливу людей, сприяючи успішності спілкування в подоланні діапазону труднощів, які виникають у даному процесі, зазначає В. Лабунська [82].

Великого значення емоційній розвиненості вчителя як найважливішої умови досягнення успіху у виховній роботі з дітьми надавав В. Сухомлинський та пов'язував її з переживаннями багатогранних відтінків благородних почуттів (співчуття, переживання), викликаних турботою про інших людей, підкреслюючи особливу роль сприйняття учнями художніх творів, що викликають такі почуття. Єднання почуттів педагога і учня він вважав головним виховним засобом, що надає психологічний вплив. Саме постійне духовне спілкування і постійне взаємне проникнення вчителя і дитини в світ почуттів і переживань один одного, на думку В. Сухомлинського, справляє позитивний психологічний вплив [148, с. 37-38].

На емпатію як провідну складову педагогічного спілкування вказують у своїх наукових розвідках П. Симонов, І. Зимня, О. Бодальов, Т. Гаврилова, С. Максименко, Н. Чепелева та ін., вважаючи її не лише соціально-психологічним механізмом взаєморозуміння, а й показником гуманістичної спрямованості особистості педагога, що актуалізується в ситуаціях спілкування та взаємодії [8; 9; 26; 44; 53; 138; 166].

Т. Василюшина, досліджуючи емпатійні здібності вчителів, під професійною емпатією розуміє не стільки дійсне співпереживання та співчуття, скільки здатність до диференціації переживань та станів іншого, чітку фіксацію характеру переживань для здійснення ефективної допомоги. Вважаючи емпатію вагомим фактором ефективності педагогічного спілкування, вчена встановила механізм перетворення емпатії у функціональний регулятор процесу спілкування у сфері педагогічної діяльності, а також довела, що рівень розвитку в педагога емпатії є визначальним особистісним утворенням, що зумовлює процесуально-змістовні особливості міжособистісної взаємодії та її продуктивність [13]. Педагог з розвиненими емпатійними здібностями тонкіше

відчуває стан учня, найменші зміни в його настрої, вміє передбачати емоційні реакції в спілкуванні. На думку Д. Маркевич, здатність учителя вживатися в індивідуальну психіку дитини, у світ її уяви, її почуттів, переживань і мрій значно полегшує правильний вибір засобів педагогічного впливу для кожного окремого учня [100, с. 23].

Емпатійна здатність мистецтва «очищувати» людину, співпереживати героям художніх творів встановлена ще в епоху піфагорійців [41]. Особливістю емпатії в художній творчості є те, що відбувається ототожнення особистості людини з персонажем художнього твору, завдяки чому здійснюється проникнення в значеннєвий зміст твору, його естетичне переживання [10, с. 196].

На значенні емпатії в процесі сприйняття художніх творів наголошує Д. Новік, стверджуючи, що мистецтво організовує людину на творче перетворення світу відповідно до вищих гуманістичних ідеалів, формує духовний світ особистості, її світогляд, а значить і її спрямованість [112, с. 70]. Шляхом наслідування людиною естетичних засад художніх образів не тільки здійснюється оволодіння мовою мистецтва, світом художніх значень, але й відбувається перетворення «чужої» мови на власну, «чужих» художніх смислів у свої, синтезування (об'єднання) їх у системі власної особистості. Результат такого впливу – збагачення, зростання, розвиток особистості [112, с.72]. Але для того, щоб це відбулося, у процесі наслідування необхідне функціонування особливого механізму – емпатії, тобто здатності фантазії формувати «Я-образи», приймати «точку зору» цих «Я» [5].

Актуальною для нашого дослідження є інтерпретація механізму емпатії в мистецькій взаємодії з художніми образами образотворчого мистецтва. О. Ткачук дає цьому наступне пояснення: «У процесі сприйняття художнього витвору – творчого сприйняття в людини формується «актуальна» особистість, аналогічна «актуальній» особистості митця, втіленої у творчому пошуку. Творче «Я» художника, відтворене сприймаючим, може бути визначене із психологічної точки зору як емпатичне «Я». Емпатія – це і є процес формування й функціонування в системі «Я» іншого (інших) «Я», з якими, або з яким, воно себе

частково ототожнює. Злиття «Я» особистості з художнім «Я» художника завершує емпатичний процес у сприйнятті. Емпатичне «Я» починається з моменту початку відтворення художнього образу й завершується по завершенню цього акту» [151, с. 182]. Тобто, образотворче мистецтво виступає потужним педагогічним засобом для формування здатності як майбутніх учителів до художньо-педагогічної емпатії, так і емпатичних здібностей вихованців, яка включає: 1) здатності емоційно реагувати і відгукуватися на переживання іншого; 2) здатності розпізнавати емоційні стани іншого і нібито переносити себе в його думки, почуття і дії; 3) здатності давати адекватну емпатичну відповідь як вербального, так і невербального типу на переживання іншого.

Обмін педагога й учнів настроями, почуттями, переживаннями, думками, міркуваннями, викликаними художнім образом твору образотворчого мистецтва, вербальними та невербальними способами є важливою характеристикою змісту художньо-педагогічного спілкування, адже взаємодія суб'єктів процесу художньо-педагогічного спілкування відбувається на основі емоційного «зараження» загальним настроєм, характером, викликаним художнім твором. При цьому вкрай важливо віднайти такий емоційний стан вчителя та учнів, який відповідає художньо-образному змісту твору мистецтва, зануритися в його емоційний світ, обмінятися почуттями та емоційними переживаннями.

Значення рефлексії для самовдосконалення людини, саморегуляції її поведінки і, ширше, її соціалізації та професіоналізації – аргументовано визнається психолого-педагогічною думкою. Так, М. Савчин підкреслює, що завдяки рефлексії людина здатна оцінювати діяльність із погляду перспектив успіху, корегувати її з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальним за можливі результати, передбачати її наслідки для себе та оточуючих [135, с. 137-138], а А. Мудрик вважає рефлексію складовою комунікативної культури [109]. О. Бодальов виокремлює комунікативну рефлексією як певний вид міжособистісної рефлексії в комунікативній діяльності та розглядає її як найважливішу складову ефективного спілкування і міжособистісного сприймання, яка є специфічною здатністю пізнання людини людиною [9].

Комунікативний аспект рефлексії, на думку О. Сергєєнкової, передбачає відображення однією людиною внутрішнього світу іншої [137, с. 69]. О. Лушпаєва комунікативну рефлексію визначає як «рефлексію в спілкуванні», яка є складною системою рефлексивних відносин, що виникають і розвиваються в процесі міжособистісної взаємодії [96].

Вивчення рефлексивних аспектів педагогічної праці, у тому числі її комунікативних аспектів, також знаходиться в центрі уваги дослідників. А. Бізяєва розглядає педагогічну рефлексію як професійно важливу якість особистості, що становить основу для формування соціально-перцептивних і комунікативних здібностей педагога і обумовлює рівень його професійної самосвідомості; здатність педагога до аналізу, осмислення й конструювання ціннісної основи своєї діяльності, заснованої на відображенні себе як суб'єкта діяльності, особистості й індивідуальності в системі суспільних відносин [7]. В. Желанова зазначає, що професійна рефлексія майбутнього педагога є синтезом рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності та рефлексивної свідомості, що спрямовані на самоаналіз, самоусвідомлення, переосмислення себе, власної та спільної діяльності, а також погляду на себе «очима інших» відповідно до контексту майбутньої професійної діяльності в усій її багатоаспектності [45, с. 12]. М. Марусинец виокремлює найбільш вагомі ознаки педагогічної рефлексії як-от: глибину, проблемність та критичність мислення; відкритість та готовність до діалогу; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до розв'язання проблеми; варіативність і пластичність комунікативних відображень; особистісну включеність у діяльність прийняття відповідальності за вибір рішення [103]. О. Лушпаєва, вивчаючи комунікативну рефлексію, вважає, що до її складу слід віднести: особистісно-комунікативну рефлексію (рефлексія «Я»); соціально-перцептивну (рефлексія іншого «Я»); рефлексію ситуації або взаємодії [96].

Зважаючи на специфіку художньо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, важливого значення набуває інтеграція педагогічної, мистецької та комунікативної видів рефлексії. Так, Г. Падалка

визначає мистецьку рефлексію як усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя [118, с. 159]. В. Орлов, аналізуючи проблему професійного становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін стверджує, що інтерпретація художніх образів у художньо-комунікативних процесах активізує художньо-творчу рефлексію, що спрямовує духовну налаштованість особистості на самовдосконалення у виконавській та мистецько-освітній сфері [114, с. 249]. Дотичним до тематики нашого наукового пошуку є дослідження мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики Чжан Цзінцзін, що трактується автором як усвідомлення власних психічних станів і процесів у широкому системному контексті та охоплює оцінку музично-виконавських та музично-педагогічних ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення задач [165, с. 48].

З огляду на викладене, можемо підсумувати, що особистісний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва охоплює властивості і педагогічної, і мистецької, і комунікативної рефлексії. Глибоке розуміння художніх явищ образотворчого мистецтва, здатність проникати в саму ідею та зміст художнього образу твору образотворчого мистецтва й творчий задум його автора та засоби його художньої виразності поряд із розумінням самого себе, свого внутрішнього світу, власних почуттів, сенсів, цінностей і ціннісних орієнтацій, художніх смаків і світоглядних настанов на рефлексивній основі дозволяє майбутньому педагогу-художнику ефективно будувати свою професійно-комунікативну поведінку, усвідомлювати культуровідповідні основи організації художньо-педагогічного спілкування, а також постійно здійснювати самоаналіз його результативності, критично ставитися до вибору форм, методів, засобів художньо-комунікативної взаємодії.

Технологічний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва розкриває практичні аспекти підготовленості студентів до художньо-педагогічної взаємодії, що забезпечується сукупністю вироблених комунікативних художньо-педагогічних умінь, розвиненістю організаційно-комунікативних здібностей її реалізації, виявами комунікативної активності в художньо-педагогічній діяльності.

У сучасній джерельній базі з проблеми дослідження вироблено значну кількість визначень поняття «комунікативні уміння» та підходів до класифікації їх видів, а саме: О. Леонт'єв розуміє комунікативне уміння як здатність диференційовано використовувати різні навички або їх поєднання для досягнення різних комунікативних цілей [86]; К. Соснова вважає комунікативні уміння структурним елементом комунікативної активності, за допомогою чого встановлюються зв'язки з іншою людиною та процес спілкування перетворюється зі стихійного в керований [144, с. 5]; Н. Голуб тлумачить комунікативні уміння як вміння легко контактувати й налагоджувати стосунки, вести діалог та брати участь у дискусії, а також виступати з повідомленням перед аудиторією, аналізувати різноманітні тексти, працювати з інформацією, готувати різні тексти тощо [28].

До складових комунікативних умінь педагогічного спілкування, О. Леонт'єв відносить: а) володіння соціальною перцепцією, або «читанням за обличчям»; б) розуміння, а не лише бачення, тобто адекватне моделювання особистості учня, його психологічного стану тощо за зовнішніми ознаками; в) уміння «подавати себе» у спілкуванні з учнями; г) уміння оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані, тобто вміння мовленнєвого спілкування і немовного контакту з учнями [85]. В. Кан-Калик вважає, що для здійснення ефективної професійно-педагогічної комунікації педагогам необхідні наступні комунікативні уміння: спілкуватися на людях; організовувати творчу діяльність спільну з учнями; цілеспрямовано організовувати спілкування і керувати ним; встановлювати психологічний контакт з дітьми; завойовувати ініціативу в спілкуванні тощо [62]. Н. Волошина виділяє такі комунікативні уміння

особистості: пізнавальні вміння: здатність пізнавати людей, об'єктизувати ситуацію та прогнозувати поведінку, самопізнання; пізнавально-експресивні вміння: вміння активно слухати, обирати роль, адекватно передавати й сприймати емоції; експресивні вміння: мовленнєві здібності, вміння аргументувати, здатність до невербального самовираження, вміння підкреслити особистісно-індивідуальні риси; експресивно-інтеракціональні вміння: здатність йти на ризик, вміння рефлексивно керувати («Я-образом»); інтеракціональні вміння: володіння правилами поведінки (етикетом), прийомами техніки спілкування, вміння використовувати позаситуативні умови та засоби [23, с. 304].

Для нашого дослідження особливий інтерес становить розуміння понять «художньо-педагогічні вміння» та «художньо-комунікативні вміння», тому нам близька позиція О. Сиви, яка презентує художньо-педагогічні вміння майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як здатність особистості виконувати комплексні дії на основі опанованих художньо-педагогічних знань, набутого досвіду й емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної професії та мистецтва, що забезпечують ефективне здійснення нею самостійної образотворчої діяльності, художнього навчання та виховання учнів [142, с. 44]. Також з цього приводу ми поділяємо точку зору Ю. Волкової, яка визначає художньо-комунікативні вміння майбутніх учителів музики і хореографії як володіння способами виконання складних інтегрованих мистецько-фахових дій, які забезпечують продуктивну полісуб'єктну інтерактивну художню взаємодію її учасників з творами мистецтва в процесі трансляції та обміну художньою інформацією, думками, емоціями, почуттями на засадах зовнішнього й внутрішнього діалогу, у процесі сприйняття, осмислення, вербальної і виконавської інтерпретації мистецьких творів з метою творчого самовираження, самоствердження [22, с. 6].

Для більш конкретного визначення змісту комунікативних художньо-педагогічних умінь у структурі культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми спиралися на діючий Стандарт вищої освіти галузі знань 02 «Культура і мистецтво», спеціальності:

023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» (ступінь «бакалавр» [145]. Нами було проаналізовано загальні компетентності, які важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку, та спеціальні (фахові) компетентності, що залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за конкретним фахом. Це дозволило нам виокремити наступні комунікативні художньо-педагогічні уміння:

1. Виявляти знання змісту сучасного образотворчого мистецтва; особливості основних напрямів образотворчого мистецтва; тенденцію розвитку світового й національного образотворчого мистецтва; висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності образотворчого мистецтва.

2. Здійснювати конструктивну взаємодію в різних видах комунікації (професійній, навчальній, безпосередній та опосередкованій).

3. Усвідомлювати себе як носія мовної культури; постійно демонструвати зразки дотримання норм культурної комунікації.

4. Визнавати за іншими право на власну точку зору; толерантно й водночас критично ставитися до іншої думки, точки зору.

5. Аргументувати й відстоювати свою думку, позицію; визнавати свої помилки під впливом вагомих аргументів; коригувати свою позицію під впливом вагомих аргументів.

6. Розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей, уміти висловити це розуміння; зважати на почуття інших людей; допомагати та підтримувати; спільно формулювати правила командної роботи; визнавати внесок інших у спільну роботу; звертатися по допомогу.

7. Брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність, власну продуктивність взаємодії.

Узагальнюючи зазначене вище, можна зробити висновок, що комунікативні художньо-педагогічні уміння майбутнього вчителя

образотворчого мистецтва – це особистісні властивості майбутнього педагога-художника, що обумовлюють успішність комунікативної художньо-педагогічної діяльності, способи виконання будь-яких комунікативних дій, заснованих на художньо-педагогічних та комунікативних знаннях, навичках, набутих у процесі професійної підготовки, які забезпечують культуровідповідну художньо-педагогічну взаємодію в навчально-виховному процесі. Виходячи із специфіки художньо-педагогічної взаємодії, необхідності організації спілкування не лише безпосередньо з учнем, а й опосередковано з витвором мистецтва, його художнім образом, доносити до дитини ідеї, почуття, переживання художника, серед усієї сукупності комунікативних умінь можна виділити: уміння емоційно-мовленнєвого спілкування, які характеризуються образністю мовлення педагога, змістовим багатством його тезаурусу для позначення переживань, емоцій і почуттів, здатністю до емоційно-мовленнєвого перевтілення; уміння невербального художньо-педагогічного спілкування, які характеризуються гармонійністю використання рухів та пластики тіла як засобу комунікації з метою надання додаткової виразної демонстрації думок, почуттів та ставлень, гнучкістю поведінки.

Практична підготовленість студентів до художньо-педагогічної взаємодії, як вже зазначалося, характеризується також розвиненістю їх комунікативних та організаторських здібностей. Згідно із сучасним психологічним словником комунікативні здібності є комплексним багаторівневим особистісним утворенням, сукупністю комунікативних характеристик особистості, а також її соціально-перцептивних та операційно-технічних знань та умінь, що забезпечують регуляцію і протікання діяльності спілкування [143]. Представники класичної психолого-педагогічної думки визначають комунікативні здібності як здатність до утворення міжособистісних відносин, що забезпечують успішну колективну діяльність та знаходження в ній свого місця [125]; загальну здатність, пов'язану з різноманітними підструктурами особистості і виявляється в навичках суб'єкта спілкування вступати в соціальні контакти, регулювати повторювані ситуації взаємодії, а також досягати в

міжособистісних відносинах переслідувані комунікативні цілі [65]; встановлення конструктивних відносин з учнями і перебудування їх відповідно до формування вимог, які висуваються стосовно педагога [76].

У визначені складу комунікативних здібностей ми орієнтуємось на підхід О. Леонт'єва, який виокремлює в їх змісті комплекс вмінь швидко й адекватно орієнтуватися в ситуації в умовах спілкування; вміння планувати мовленнєвий та змістовий аспекти комунікації; здатність знаходити відповідні засоби передачі змісту спілкування; вміння забезпечити зворотний зв'язок у спілкуванні [86].

Розвинені комунікативні здібності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва сприяють ефективності процесу художньо-педагогічного спілкування та, при необхідності, його коректуванню, шляхом оптимальному відбору засобів адекватних поставленій комунікативній меті, визначеним комунікативним і художньо-педагогічним завданням, свідомому вибору стратегій, стилів, прийомів організації художньо-педагогічної взаємодії.

Організаторські здібності традиційно відносяться до умінь людини, пов'язаних з організацією певної справи або взаємодії людей для її успішного виконання, включаючи розподіл між ними обов'язків, налагодження ефективної взаємодії один з одним і встановлення нормальних особистих і ділових взаємин [111]. Л. Уманський до організаторських здібностей особистості відносить такі якості: комунікабельність, психологічну вибірковість, практично-психологічну спрямованість розуму, психологічний такт, суспільну енергійність, вимогливість, критичність, спостережливість, здатність до виконання організаторської діяльності [135, с. 92].

Згідно Н. Кузьміної, організаторські здібності педагога – це його вміння використовувати колектив як найважливіший інструмент у вихованні кожної окремої особистості, реалізуючи принцип паралельної дії в роботі з дітьми [76]. В. Крутецький зазначає, що організаторські здібності педагога проявляються в двох видах: по-перше, у здатності організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на вирішення важливих завдань, надавши йому

розумну ступінь ініціативи і самостійності, по-друге, у здатності правильно організувати власну роботу [81]. Крім того, їх безпосередньо пов'язують з лідерськими якостями майбутнього вчителя, які виявляються в організаторських здібностях, в умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування [99; 136].

Зважаючи на зазначене, у структурі технологічного компонента культури художньо-педагогічного спілкування організаторські здібності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступають одним з індикаторів практичної підготовленості студентів до організації художньо-педагогічної взаємодії та досягнення комунікативно значущого результату.

Беззаперечна важливість комунікативної активності особистості в налагодженні продуктивних міжособистісних взаємин переконливо підкреслюється у фундаментальних психолого-педагогічних дослідженнях науковців (О. Бодальов, Б. Вяткін, Н. Косова, С. Васюра, О. Киричук, Б. Ломов, В. Мясищев, В. Мерлін). Вона визначається як міра взаємодії з навколишніми людьми, що здійснюється за власною ініціативою суб'єкта, яка базується на особистісній активності та формується в процесі комунікативної діяльності, істотно впливаючи на якість цієї комунікативної діяльності [9; 15; 16; 17; 24; 92]; вважається складною інтегральною властивістю особистості, яка виражає ступінь потреби в спілкуванні, виявляється в готовності особистості включитися в комунікативну діяльність і здійснювати її найбільш оптимальними способами, спрямованими на досягнення результатів діяльності [30].

У найзагальніших змістових характеристиках активність у спілкуванні передбачає розвиток адекватної орієнтації людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації і задачі [24]. О. Бодальов характеризує комунікативну активність як: 1) стан взаємодіючих людей, який характеризується прагненням до встановлення міжособистісних контактів, вольовими зусиллями при їх налагодженні, цілеспрямованістю і ініціативою в пізнанні один одного, настроєм на встановлення і підтримання контактів; 2) якість комунікативної діяльності, у якій проявляється особистість

людини з її ставленням до цілей, змісту, форм і результатів спілкування і прагненням мобілізувати свої пізнавально-вольові зусилля на вирішення різних завдань; 3) прояв творчого ставлення індивіда до партнерів по спілкуванню; 4) особистісне утворення, що виражає пізнавальний, емоційний і поведінковий відгук на звернення іншої людини [8, с. 102]. С. Васюра зазначає, що комунікативна активність є результатом природних, біологічних і соціальних факторів, виконує системоутворюючу функцію в структурі інтегральної індивідуальності людини, забезпечує пристосування людини до соціуму, гармонізує індивідуальність і координує індивідуально-психологічний потенціал людини, втілює індивідуальність людини в інших суб'єктах соціальної дійсності – партнерах по спілкуванню. [17, с. 169-170],

Комунікативна активність виявляється в плануванні комунікативної діяльності, використанні різних комунікативних засобів, подоланні комунікативних бар'єрів, комунікативній взаємодії особистості з навколишніми. Комунікативна активність певною мірою співвідноситься з комунікативними нормами і правилами, хоча комунікативна активність визначається самим суб'єктом, його мотивами і потребами в комунікативній взаємодії з людьми. Через комунікативну активність людина прагне створити такі умови для реалізації комунікативної діяльності, щоб вона задовольняла її потреби в комунікації, збагачувала внутрішній світ, надавала почуття внутрішньої гармонії [128, с. 54].

Згідно точки зору С. Васюри, комунікативна активність належить до провідного виду активності в представників професій соціономічного типу (до яких належить і професія педагога), яку необхідно обов'язково розвивати в освітньому процесі [15].

Комунікативна активність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в змісті його культури художньо-педагогічного спілкування виконує функції стимулювання професійної ініціативи та суб'єктності студентів у художньо-педагогічній взаємодії, забезпечення їх потреби у творчій самореалізації, самовираженні через налагодження продуктивних відносин з учнями та

створення комфортної психологічної атмосфери навчально-творчої діяльності як вагомих мотиваторів професійно-педагогічного та фахового зростання. Окрім того технологічний компонент у структурі культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступає своєрідною сполучною ланкою, що пов'язує здобуті студентом знання сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування з його практичною підготовленістю до реалізації художньо-комунікативних норм, зразків, цінностей майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, визначені й схарактеризовані складові культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (аксіологічний, когнітивний, особистісний та технологічний компоненти) дозволили розкрити її структурно-змістову організацію. Разом із попередньо виявленою сутністю досліджуваної дефініції крізь призму сучасних наукових проєкцій це уможливило запропонувати робоче для нашого дослідження визначення поняття «культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва». Воно розуміється в роботі як *фундаментальна категорія освітніх, педагогічних наук, зокрема теорії і методики професійної підготовки художника-педагога, що характеризує індивідуально-особистісний рівень засвоєння студентами суспільно-значущого культурно-педагогічного досвіду реалізації комунікативного потенціалу образотворчого мистецтва в навчально-виховній роботі з дітьми та молоддю. Це складне специфічне інтегративне професійне новоутворення особистості студента детермінується культуровідповідністю його професійних цінностей та ціннісних орієнтацій у художньо-педагогічній взаємодії з учнями, а також потреб та інтересів до її організації, набутою художньо-педагогічною комунікативною компетентністю, розвиненим емпатійно-рефлексивним комунікативним потенціалом, сформованими комунікативними уміннями в поєднанні з комунікативно-організаторськими здібностями та виявами комунікативної активності й ініціативи.*

Висновки до першого розділу

Науково-теоретичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва полягають у виявленні сутності поняття «культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» в сучасних наукових проєкціях та визначенні його структурно-змістової організації.

Аналіз сутності центральної дефініції нашого дослідження, що здійснювався крізь призму динамічного ряду родових та видових понять «культура» – «спілкування» – «культура спілкування» – «педагогічне спілкування» – «художнє спілкування» у їх взаємозв'язках та відмінностях, дозволив з'ясувати, що культура художньо-педагогічного спілкування вчителя образотворчого мистецтва належить до складних професійно-особистісних утворень, що розглядається в наукових джерелах з різних концептуальних позицій та перебуває ще на етапі свого категоріально-понятійного становлення.

Результати аналізу сучасних наукових проєкцій розуміння сутності культури художньо-педагогічного спілкування дозволили обґрунтовано вважати цю професійно-особистісну властивість вчителя образотворчого мистецтва важливою детермінантою його професійної культури (художньої та педагогічної), а її формування в студентів закладів вищої освіти художнього-педагогічного профілю – стратегічним завданням їх професійної підготовки. Це зумовлено тим, що специфіка художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва полягає не лише в навчанні учнів основам образотворчої діяльності та засвоєнні ними різноманітних її технік, а й в активному використанні художньо-педагогічної комунікації для залучення учнівської молоді до художніх цінностей образотворчого мистецтва як явища людської культури.

Систематизація науково-теоретичного матеріалу з проблеми дослідження уможливила конкретизацію змістових характеристик культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, які перетворюються на певні напрями й завдання організації навчально-професійної діяльності студентів ЗВО художньо-педагогічного профілю, та

критерії оцінки її результативності, що розкриваються у визначених структурних складових. Структурно-змістову організацію культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у своєму дослідженні ми визначаємо як систему його художньо-комунікативних професійно-особистісних властивостей, необхідних та достатніх для продуктивної педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованої на створення художньо-педагогічних зв'язків та відносин, які найбільшою мірою відповідають сутності й завданням навчання образотворчому мистецтву, сприяють усвідомленню учнями його художньо-образного змісту та специфіки засобів художньо-естетичної виразності, а також створюють оптимальні умови для духовного розвитку вихованців.

Багатоаспектність та складність змісту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва зумовила виокремлення у її структурі аксіологічного, когнітивного, особистісного та технологічного компонентів. Аксіологічний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відображує вироблені суспільно й індивідуально значущі цінності та ціннісні орієнтації в художньо-педагогічній взаємодії, розвиненість професійних потреб та інтересів до культуровідповідного художньо-педагогічного спілкування. Когнітивний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризує набуту комунікативну художньо-педагогічну компетентність та засвоєні теоретичні знання в цій царині. Особистісний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виражає здатності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до емпатії та рефлексії художніх образів образотворчого мистецтва як основи його емоційної та інтелектуальної професійної розвиненості. Технологічний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва передбачає досягнення практичної готовності до продуктивної художньо-педагогічної взаємодії з учнями в поєднанні художньо-

педагогічних комунікативних умінь з організаційно-комунікативними здібностями та виявами творчої активності.

Виходячи з означених концептуальних засад, культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в проведеному дослідженні визначається як фундаментальна категорія освітніх, педагогічних наук, зокрема теорії і методики професійної підготовки художника-педагога, що характеризує індивідуально-особистісний рівень засвоєння студентами суспільно-значущого культурно-педагогічного досвіду реалізації комунікативного потенціалу образотворчого мистецтва в навчально-виховній роботі з дітьми та молоддю. Це складне специфічне інтегративне професійне новоутворення особистості студента детермінується культуровідповідністю його професійних цінностей та ціннісних орієнтацій у художньо-педагогічній взаємодії з учнями, набутою художньо-педагогічною комунікативною компетентністю, розвиненим емпатійно-рефлексивним комунікативним потенціалом, сформованими комунікативними вміннями в поєднанні з комунікативно-організаторськими здібностями та виявами комунікативної активності й ініціативи.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [161; 162; 163; 164].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абрамович С. Д. Культурологія : Навчальний посібник. К. : Кондор, 2005. 347 с.
2. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... док-ра пед. наук; Запорізький обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти. Запоріжжя, 2007. 423 с.
3. Бабаєв В.М., Пазиніч С.М. Філософія педагогічного спілкування: Монографія. Харків: Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова, 2019. 346 с.
4. Балдинюк О. Д. Формування культури художньо-педагогічного спілкування як мета підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії: пошук

- методологічних орієнтирів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2006. Вип. 2. С. 31-39.
Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2006_2_6
5. Басин Е.Я. Искусство и эмпатия. М.: БФРГТЗ «СЛОВО», 2010. 294 с
 6. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. 410 с.
 7. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 1993. 238 с
 8. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
 9. Бодалев А.А. Психология общения. М. : Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
 10. Большой психологический словарь. Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
 11. Борев Ю.Б. Эстетика. 4-е изд. доп. М.: Политиздат, 1988. 496 с.
 12. Бреусова Т.А. Художественное общение как средство формирования духовной культуры младшего школьника на уроках изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 23 с.
 13. Василишина Т.В. Емпатійні здібності вчителів: психологічний аспект. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 4. С. 37-38
 14. Васюра С.А. Коммуникативная активность школьников подросткового возраста и её развитие. *Психологическая наука и образование*. 2002. № 3. С. 35-44.
 15. Васюра С.А. Коммуникативная активность человека: понятие, источники, формы проявления, условия осуществления. *Педагогика и психология*. 2005. № 4. С. 82-86.
 16. Васюра С.А. Психология коммуникативной активности. Ижевск: Издат. дом «Удмуртский университет», 2006. 299 с.
 17. Васюра С.А. Структура и функции коммуникативной активности в интегральной индивидуальности человека. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2015. № 2 (21). С. 167-170.

- 18.Васянович Г.П. Педагогічна етика : Навч.-метод. посіб. для викл. і студ. вищ. навч. закл.; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Львів. наук.-практ. центр, Львів. держ. фін. акад. Л. : Норма, 2005. 343 с.
- 19.Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] : 250000 / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Перун, 2005. 1728 с.
- 20.Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : Навч. посібник. К: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
- 21.Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... доктора пед. наук. Дніпропетровськ, 2006. 430 с.
- 22.Волкова Ю.І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії [Текст]: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук; НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
- 23.Волошина Н.В. Особенности коммуникативных способностей личности. *Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: матер. методол. семінару АПНУ*. К.: Гнозис, 1998. С. 301-306.
- 24.Вяткин Б.А. Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности. *Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения*. Пермь, 1992. С.36-55
- 25.Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. 480 с.
- 26.Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1975. № 2. С. 147-158
- 27.Герасимчук А.А., Палеха Ю.І., Шиян О.М. Соціологія : Навчальний посібник. Київ: Вид-во Європейського університету, 2004. 246 с.
- 28.Голуб Н.Б. Комунікативна компетентність сучасного учня старших класів : суть проблеми і шляхи її розв'язання. *Наукові записки*. Острог: Острозька академія, 2012. Вип. 22. С. 182–191.
- 29.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375 с
- 30.Горохова С.А. Проблема развития коммуникативной активности студентов в образовательном процессе вуза : монография. Н. Новгород : НГЛУ, 2005. 95 с.

- 31.Грехнёв В.С. Культура взаимоотношений учителя с учениками. *Культура педагогического общения*. М. : Просвещение, 1990. С. 56-95.
- 32.Григор'єва В.В. Змістові та структурні характеристики художньо-педагогічної культури вчителя музики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 7 (9). С. 138-146.
- 33.Дегтярьова Г.С., Руденко Л.А. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування : навч.-метод. посібник. К. : Педагогічна думка, 2010. 192 с.
- 34.Денисенко В.В. Соціальний аспект підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Соціальна робота в Україні і за рубежом: психолого-педагогічні, правові, соціологічні, медичні аспекти: зб. наук. ст.* Ужгород – Херсон: Мистецька лінія, 2002. С. 103-107.
- 35.Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. М. : РАУ, 1993. 23 с.
- 36.Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала: Учебное пособие. М.: РАГС, 2000. 124 с.
- 37.Джеджеря К.В. Культура спілкування: педагогічний аспект трактування феномена. *Нова педагогічна думка*. 2004. №4. С. 115-118.
- 38.Дмитрієва Л.Г. Психология субъект-субъектного педагогического воздействия: монографія. СПб.: Инфо-да, 2010. 164 с.
- 39.Дубаков А.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук; ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт». Магнитогорск, 2009. 21 с.
- 40.Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие. Минск : Харвест, 2006. 416 с.
- 41.Долгая Н.В. Виховання духовності страшокласників засобами молодіжної музичної субкультури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2006. 20 с.
- 42.Дусь Н.А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук; Вінницький

- державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2008. 20 с.
43. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. СПб, 1999. 403 с.
44. Емпатійний розвиток дитини. Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. К. : Мікрос–СВС, 2003. 182 с.
45. Желанова В.В. Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 9-14.
46. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во МГУ, 1990. 255 с.
47. Зайцева А.В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; Національний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2017. 528 с.
48. Зайцева А.В. Теоретичний аналіз концепту «художньо-комунікативна культура» в проєкції педагогіки мистецтв. *Innovative processes in education: Collective monograph*. АМЕЕТ Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. С. 49-59.
49. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (Дата звернення: 29.10.2018).
50. Закон України «Про загальну середню освіту» № 651-XIV від 13.05.1999 р. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (Дата звернення: 19.10.2018).
51. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 р. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Дата звернення: 29.10.2018).
52. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 221 с.
53. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 478 с.
54. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи; формування і сфери вияву. К.: Вища школа, 1976. 176 с

- 55.Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография. К. : ЦВП, 2005. 282 с.
- 56.Ильин Е.Н. Искусство общения. М.: Педагогика, 1982. 112 с.
- 57.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
- 58.Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. [2-е изд.]. М. : Академия, 2004. 208 с.
- 59.Кайріс О.Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Київ, 2002. 20 с.
- 60.Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
- 61.Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монографія / за наук. ред. О. В. Уваркіної. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 128 с.
- 62.Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоритического и прикладного исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 9-16.
- 63.Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
- 64.Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2014. № 5(48). С. 70–73.
- 65.Кидрон А.А. Коммуникативная способность и совершенствование: дисс. канд. психол. наук. Л.,1991. 199 с.
- 66.Клакхон К, Келли В. Понятие культуры. Человек и социокультурная среда. М., 1992. Вып. 2. С. 15-42.
- 67.Коган Л.Н. Социологический аспект изучения культуры. *Социологические исследования*. 1976. № 1. С. 48-61.
- 68.Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва : ИКЦ «Март»; Ростов-на-Дону : Издательский центр «Март», 2005. 448 с.
- 69.Коломинский Я.Л. Психология общения. М. : Знание, 1974. 96 с.

70. Комарова І.І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: дис. ... канд. пед. наук; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського, Вінниця, 2000. 189 с.
71. Комогорцева И.Ф. Культура педагогического общения. Калинин: КГУ, 1982. 73 с.
72. Конев Ю.А. Влияние коммуникативного тренинга на компетентность учителя в общении: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Спб., 1998. 18 с.
73. Концепція художньо-естетичного виховання художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text
74. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий : учебное пособие для вузов. Москва : ПЕР СЭ, 2002. 416 с.
75. Кошонько Г.А. Комунікативна компетентність майбутніх педагогів у системі вищої освіти. *Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти* : зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 75-78.
76. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985. 286 с.
77. Кузьмина Э.М. К вопросу о ценностях педагогической деятельности [Электронный ресурс]. *Материалы Всерос. науч.-практ. конференции «Проблемы и пути повышения эффективности воспитания студенческой и учащейся молодежи»*. Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/vestnik/ARNIW/N2_2000/list/list170.html.
78. Куланина И.Н. Искусство как фактор общения в дошкольном возрасте. *Педагогика и психология образования*. 2016. №2. С. 25–35.
79. Культурологія: Навчальний посібник / Т.Б. Гриценко, С.П. Гриценко, А.Ю. Кондратюк. К. : Центр навчальної літератури, 2007. 392 с.
80. Курлянд З.Н. Личностно-ориентированное педагогическое образование как фактор формирования ценностных ориентаций будущих учителей. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 86-97.

81. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1980. 352 с.
82. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 288 с.
83. Лазарев М.О. Культура педагогічного спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти. *Нові технології навчання*. 1997. 19. С. 92-102.
84. Леонтьев А.А. Искусство как форма общения (к проблеме предмета психологии искусства). *Психологические исследования, посвященные 85-летию Д.Н. Узнадзе* / под ред. А.С. Прангишвили. Тбилиси: Мецниереба, 1973. С. 213-222.
85. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М. : Знание, 1979. 48 с.
86. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту : Издво Тарт. унта, 1974. 220 с.
87. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2000. 254 с.
88. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции [Текст]. *Вопросы философии*. 1996. № 4. С. 22-25.
89. Леонтьев Д.А. Ценностные ориентации. *Человек: Философско-энциклопедический словарь*. М.: Наука, 2000. С. 409.
90. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
91. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. М.: Прометей, 1992. 528 с.
92. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
93. Лупак Н.М. Педагогічне спілкування в умовах художньо-інтегративного середовища. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі: матеріали LVII Міжнародної наукової конференції* (Переяслав-Хмельницький, 26-27 січня 2020 р.). Переяслав-Хмельницький, 2020. Вип. 1(57). Ч. 6. С. 93–96.
94. Лупак Н.М. Художня комунікація в площині мистецької освіти: теорія, практика, інновації. *Мистецтво та освіта: науково-методичний журнал*. 2019. Вип. 1(91) С. 6–11.

95. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2006. 384 с.
96. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 22 с.
97. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Спб., 2003. 24 с.
98. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ...канд. психол. наук. Київ, 2000. 21 с
99. Мараховська Н.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Х., 2009. 20 с.
100. Маркевич Д. Психологические факторы в фортепианном обучении. *Ребенок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике*: сб.статей. М.: Музыка, 1981. С. 21-28.
101. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
102. Мартинюк О.Б. Дослідження професійних ціннісних орієнтацій вчителя як цілісної системи. *Ценностные приоритеты образования в XXI веке: Материалы Междунар. науч.-практич. конф.* Луганск, 2003. С. 183-191.
103. Марусинець М.М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. ІваноФранківськ; Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. 419 с.
104. Мёрдок Джордж П.. Фундаментальные характеристики культуры. *Антология исследований культуры*, 1997. С. 49-57
105. Молодов А.Н. Формирование у будущих учителей начальных классов основ культуры музыкально-педагогического общения с учащимися: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1996. 22 с.
106. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения [Текст]: учеб. пособие для вузов. М. : Просвещение, 2003. С. 61.

107. Музальов О. Культурологія : навчальний посібник для учнів, студентів і викладачів. Львів : ЛНПЦ ПТО НАНП України, 2012. 185 с.
108. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М. : Педагогика, 1984. 112 с.
109. Мудрик А.В. Социализация человека : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений]. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
110. Наролина В.И. Развивающий эффект процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2008. №5. С. 23-25.
111. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 394 с.
112. Новік Д.А. Роль образотворчого мистецтва у подоланні егоцентричності осіб підліткового віку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. «Психологічні науки»*, 2014. № 121. Т. 2. С. 68-73.
113. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : підручник : у 2-х кн. К. : Либідь, 2006. Кн. 1. 560 с.
114. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.
115. Орлов В.Ф. Психологічні чинники педагогічної дії в системі «вчитель-мистецтво-учень». *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Ред.кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.). Вип.16 (26). К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. С. 94-99.
116. Освітньо-професійна програма 023.00.01 Образотворче мистецтво. Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), галузь знань: 02 Культура і мистецтво, спеціальність: 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, професійна кваліфікація: художник-виконавець* (за спеціалізацією), вчитель образотворчого мистецтва. Затверджено та введено в дію з 01.09.2017 р. наказом від 26.05.2017 р. № 348. Режим

доступу:https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/im/bak/2018/op_bak_om_n.pdf

117. Освітньо-професійна програма Образотворче мистецтво. Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (образотворче мистецтво), професійна кваліфікація: учитель образотворчого мистецтва. Режим доступу: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Profili_OP/Profil_OP_%20Obrazotvorche_mystetstvo_Bakalavr.pdf
118. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта Україна, 2008. 274 с.
119. Пазиніч С.М., Ковтун В.І. Філософія художнього спілкування : моногр. Харківська організація Національної спілки художників України; Харків : Савчук О. О., 2016. 368 с.
120. Паньків Л.І. Діалоговий підхід у мистецькій освіті. *Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. Ч.1. Луганськ: ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. №9. С. 110-121.
121. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 351 с.
122. Пахомов Ю.Н., Кримський С.В., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. К : Наукова думка, 1998. 432 с
123. Перов Ю.В. Художественная жизнь общества как объект социологии искусства. – Л. : ЛГУ, 1980. 188 с.
124. Печерська Г.О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 252-257. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_50
125. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1992. 312 с.
126. Подольська Є.А. Аксіологічний аспект діяльності і методологічні проблеми соціологічного аналізу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора соціол. наук. Х., 1992. 36 с.

127. Потуй Ю. П. Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33. С. 331-337. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_33_55
128. Проскурняк О.І. Роль активності у формуванні комунікативної діяльності особистості. *Наука і освіта*. 2011. № 10. С. 54-57.
129. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія. За ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.
130. Психологический словарь. Под общ. науч. ред. П.С. Гуревича. М.: ОЛМА Медиа Групп : ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. 800 с.
131. Рашидова С.С. Визначення феномену і поняття «потреба». *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. №5 (68). С. 106-121.
132. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества : учеб. пособие ; С.-Петербур. гос. ун-т. СПб. : Языковой центр СПбГУ, 1995. 271 с.
133. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
134. Рябушко С.О. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови: дис. канд. пед. наук; Ізмаїльський держ. педагогічний ін-т. Ізмаїл, 1999. 173 с.
135. Савчин М., Студент М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 137-146.
136. Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Х., 2005. 20 с.
137. Сергеєнкова О.П. Рефлексія як механізм професійної самореалізації викладача вищої школи. *Международный научный журнал «Интернаука»*, 2017. № 13(35). С. 67-70. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2017_13_14
138. Симонов П.В. Что такое эмоция? М.: Наука, 1966. 94 с.

139. Слостёнин В.А., Артамонова Е.И. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования [Текст]. *Педагогическое образование и наука*. 2002. № 3. С. 4-9.
140. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
141. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
142. Сова О.С. Формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 325 с.
143. Современный психологический словарь / под. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007 490 с.
144. Соснова К. Розвиток комунікативних здібностей учнів на уроках української мови. *Дивослово*, 2012. № 7. С. 2–9.
145. Стандарт вищої освіти. Перший (бакалаврський рівень) вищої освіти. Ступінь «бакалавр». Галузь знань 02 «Культура і мистецтво», спеціальність: 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація». Затверджено та введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України № 725. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/023-obrazotvorche-mistetstvo-dekorativne-mistetstvo-restavratsiya-bakalavr.pdf>
146. Столович Л.Н. Красота, добро, истина : Очерк истории эстетической аксиологии. М., 1994. М. : Республика, 1994. 464 с.
147. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. К. : Радянська школа, 1978. 263 с.
148. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина [Текст]. М. : Молодая гвардия, 1979. 335 с.
149. Тайлор Э.Б. Первобытная культура. М.: Политиздат, 1989. 573 с.

150. Тарасенко С.М. До проблеми аналізу комунікативної культури в наукових дослідженнях. *Вісник національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2009. С. 120-123.
151. Ткачук О.В. Психологія художніх здатностей: монографія. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2012. 372 с.
152. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Кондор, 2011. 628 с.
153. Уманский Л.И. Психология организаторских способностей : диссертация ... доктора психологических наук. Курск, 1967. 567 с.
154. Філоненко М.М. Психологія спілкування. Підручник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
155. Філософія. Підручник / За заг. ред. Горлача М.І., Кременя В.Г., Рибалка В.К. Харків: Консул, 2000. 672 с.
156. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Головна ред. УРЕ, 1986. 800 с.
157. Философский словарь. Под ред. М.Н. Розенталя. М. : Изд-во политической литературы, 1972. 495 с.
158. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. 5-е изд. М. : Политиздат, 1986. 590 с.
159. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев]. М. : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
160. Философский энциклопедический словарь / [редкол. : С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы]. М. : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
161. Цзі Лей. Культура художньо-педагогічного спілкування як фундаментальна основа професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 31-41. С. 39-43.
162. Цзі Лей. Зміст і структура культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Витоки педагогічної*

- майстерності: наук. журнал*; Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2019. Випуск 23. (Серія «Педагогічні науки»). С. 224-229.
163. Цзі Лей. Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як проблема педагогічної науки і практики. *Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості протягом життя* : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Мелітополь, 8-10 листопада 2018 р.) / Відповід. ред. Н.А. Сегеда. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 134-138.
164. Цзі Лей. Функціональні особливості художнього спілкування як засобу професійно-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. *Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів*. V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22-23 травня 2019 р.). За заг. ред. Романовського О.Г. Харків : НПУ «ХП», 2019. С. 188-191.
165. Чжан Цзінцзін. Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
166. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. К., 1989. 32 с.
167. Чмут Т.К. Культура спілкування : Навч. посіб.; Хмельниц. ін-т регіон. упр. та права. 2-е вид., доп. і переробл. Хмельницький : ХІРУП, 1999. 354 с.
168. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування : Навч. посіб. 4-е вид., стер. К. : Вікар, 2004. 223 с.
169. Шаров А.А. Исследование ценностных ориентаций [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://psychology.net.ru>
170. Шелер М. Избранные произведения: Пер. с нем. М.: Гнозис, 1994. 490 с.
171. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога. *Советская педагогика*. 1991. №9. С.83-84
172. Шулигіна Р.А. Формування культури спілкування старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : дис... канд. пед. наук; Київський міський педагогічний ун-т ім. Б.Д. Грінченка. К., 2007. 225 с.
173. Шутяк І.А. Маніпуляція в діловому спілкуванні. http://www.univer.km.ua/doc/tezi/t_Shutyak.pdf

174. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: [Монографія]. К.: Мілленіум, 2004. 345 с.
175. Эмпатия. *Краткий психологический словарь* / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; [Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. 2 изд., расш., испр. и доп. Ростов н / Д : Феникс, 1999. С. 461.
176. Эмпатия. *Большой психологический словарь* / Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 563-564
177. Языков Е.Л. Художественное общение как один из базовых компонентов хормейстерской подготовки учителя музыки. *Дирижерско-хоровая подготовка студентов-бакалавров профиля «Музыкальное образование» в педагогическом вузе*, 2015. С. 85–95.
178. Языков Е.Л., Кашина Н.И. Роль художественного общения в процессе хормейстерской подготовки учителя музыки. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 2016. № 4. С. 40-45.
179. Ярославцева М.І. Сутність та особливості організації педагогічної практики як засобу формування ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2018. Вип. 3. С. 266-280. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2018_3_27
180. Harnitz M. Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikt im Musikunterricht. *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*. Juventa Verlag Weinheim und München, 2002. P. 181–194
181. Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture, a Critical Review of Concepts and Definitions. *Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology*. Cambridge, 1952. P. 155, 169.
182. Kluckhohn C., Kelly W.H. The Concept of Culture. Linton R. (ed). *The Science of Man in the World Crisis*. N.Y., 1945. P. 79, 81.
183. Lotze H. Mikrokosmos: Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer. Anthropologie. Bd.1-3. Leipzig, 1856-1864. 584 p..

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У розділі представлено розроблені й обґрунтовані методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів ЗВО художньо-педагогічного профілю, що забезпечує цілісність, системність та ефективність здобуття базової педагогічної кваліфікації. Методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва змодельовано як логічно вмотивовану педагогічну систему, побудовану на засадах культурологічного, аксіологічного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів, принципах гуманізації, діалогізації, культуровідповідності й професійної спрямованості. Розроблена система охоплює також педагогічні умови та комплекс методичного забезпечення (етапи, завдання, зміст, форми, методи, засоби та прийоми роботи), спрямовані на актуалізацію та розвиток аксіологічних, когнітивних, особистісних та технологічних художньо-комунікативних можливостей студентів у процесі професійно-педагогічної підготовки.

2.1. Педагогічні підходи, принципи та умови формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Відповідно до сучасних тенденцій розвитку мистецько-педагогічної освіти зростає увага суспільства до підвищення якості художньо-педагогічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, який має бути не лише носієм національних та загальнокультурних художніх цінностей, а й активним транслятором їх в учнівське середовище, що неможливо здійснити

поза ефективно організованим художньо-педагогічним спілкуванням. Комплексне розв'язання цього завдання художньо-педагогічної освіти покликані вирішувати різні цикли професійної підготовки студентів, серед яких значний потенціал має професійно-педагогічна підготовка, що на думку О. Хижної виступає підготовкою майбутнього вчителя до неперервного професійного розвитку, процесу привласнення набутих знань, умінь, навичок, способів дій у системі професійної освіти, необхідних для здійснення того або іншого виду професійної діяльності [119, с. 16].

Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки будемо витлумачувати як систематичний цілеспрямований педагогічно організований та керований процес актуалізації, інтеріоризації й екстеріоризації аксіологічних, когнітивних, особистісних та технологічних художньо-комунікативних аспектів опанування студентами художньо-педагогічною взаємодією культуровідповідного рівня.

В основу пошуку, визначення та обґрунтування оптимального комплексу педагогічних підходів до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як теоретико-методологічної основи організації формувальних впливів було покладено основні положення культурологічного (І. Балхарова, Є. Бондаревська, О. Газман, В. Гура, М. Каган, І. Колмолгорова, Н. Крилова, А. Погодіна, Є. Фортунатова, Н. Щуркова та ін.); аксіологічного (К. Абульханова-Славська, Н. Асташова, І. Бех, І. Бужина, Л. Буєва, З. Васильєва, С. Гончаренко, В. Гриньова, Л. Демінська, І. Зязюн, І. Ісаєв, Т. Калюжна, В. Крутецький, В. Мясичев, В. Огнев'юк, О. Савченко, М. Сметанський, Г. Щедровицький, Н. Якобсон та ін.); компетентнісного (О. Андреев, І. Бех, Н. Бібик, Л. Ващенко, О. Дубасенюк, Ф. Зеєр, І. Зимня, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін.); особистісно-орієнтованого (М. Алексєєв, Є. Бондаревська, О. Газман, Л. Лузіна, О. Піхота, В. Серіков, Є. Степанов, Н. Тимошук, А. Хуторський, І. Якиманська й ін.) підходів.

Культурологічний підхід посідає провідне місце серед обраних науково-методологічних стратегій формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Його основні концептуальні положення глибоко й багатоаспектно розкрито в працях І. Балхарової, Є. Бондаревської, О. Газмана, В. Гури, М. Кагана, І. Колмолгорової, Н. Крилової, А. Погодіної, Є. Фортунатової, Н. Щуркової та ін. Так, культурологічний підхід визначається в сучасній науковій думці як сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального та психічного життя, зокрема сфери освіти й педагогіки, через призму системоутворюючих культурологічних понять, таких як: культура, культурні зразки, норми й цінності, уклад і спосіб життя, культурна діяльність та інтереси тощо [63]. Ю. Бойчук у сутності культурологічного підходу вбачає вивчення світу людини в контексті її культурного існування, в аспекті того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений, що постає у вивченні культурної наповненості реальності, наявних культурних програм. Культурологічний підхід, на думку автора, зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. Людина містить у собі частину культури і розвивається на основі засвоєної нею культури; при цьому людина вносить у неї принципово нові положення, стає творцем нових елементів культури. Освоєння ж культури як системи цінностей є розвитком самої людини та її становлення як творчої особистості [16]. М. Каган зазначає, що людина використовує, відтворює та творить культуру, тим самим створює себе як суб'єкта культури, втілюючи себе в ній [45]. На думку І. Ісаєва, саме культурологічний підхід забезпечує зв'язок людини з культурою як системою цінностей [44].

Стосовно досліджень проблем педагогічної освіти, на думку О. Падалки, зазначений підхід являє собою сукупність теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутнім учителем змістом педагогічної культури і розвитку вчителя як її суб'єкта [3].

Звернення до культурологічного підходу в дослідженні культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника

дозволяє здійснювати її формування в студентів крізь призму культурологічних понять і розуміти її як культурологічний феномен; та відповідно забезпечити підготовку студента як носія загальної, професійної культури та культури художньо-педагогічного спілкування з метою успішної самореалізації в професійній та особистій життєдіяльності, який усвідомлює й привласнює ці цінності на особистісному рівні. По суті відбувається своєрідний діалог студента з культурою, як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку. Система освіти зорієнтовується на розвиток особистості як людини культури, яка здатна до самовизначення і творчої самореалізації в різних видах художньо-педагогічного спілкування.

Аксіологічний підхід є наступною важливою для нашого дослідження науково-методологічною орієнтацією. Він органічно й логічно пов'язаний із попереднім культурологічним, оскільки обидва акцентують увагу на дослідженні ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Проблема цінностей займає важливе місце в наукових розробках зарубіжних та вітчизняних дослідників: К. Абульханової-Славської, Н. Асташової, І. Беха, І. Бужиної, Л. Буєвої, З. Васильєвої, С. Гончаренка, В. Гриньової, Л. Демінської, І. Зязюна, І. Ісаєва, Т. Калюжної, В. Крутецького, В. М'ясищева, В. Огнев'юка, О. Савченко, М. Сметанського, Г. Щедровицького, Н. Якобсон та ін. Аксіологічний підхід передбачає формування в особистості ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість її інтересам і прагненням, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності тощо [96] і в такий спосіб дозволяє через сучасні пріоритети, засновані на традиційних і нових цінностях вітчизняної освіти, підкреслити центральне місце людини в педагогічній системі [15, с. 120], а також ототожнити культуру з духовною сферою життєдіяльності особистості [93]. Т. Калюжна наголошує на тому, що сутність аксіологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських та професійних цінностей, які визначають їх ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як особистості та професіонала [47].

На думку вчених, беззаперечне значення використання аксіологічного підходу в підготовці майбутнього вчителя мистецьких дисциплін пояснюється тим, що завдяки взаємодії особистості з певною системою цінностей, зокрема художніх цінностей та усвідомленому впливу на вихованців зумовлюється позитивний результат, високий рівень розвитку художньо-ціннісних орієнтацій шкільної молоді [41, с. 87-88], а також створюються сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожного суб'єкта взаємодії з мистецтвом [43, с. 176]. Втім ми поділяємо точку зору Т. Жигінас, яка зазначає, що аксіологічний підхід полягає в залученні вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя [41, с. 88].

Застосування аксіологічного підходу до педагогічної організації процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дозволяє забезпечити ціннісне ставлення студентів до своєї майбутньої професії та до себе як творця духовного світу, визнання власної самоцінності, розуміння пріоритету культурних загальнолюдських цінностей, усвідомлення значення та цінності для майбутньої професійної діяльності культури художньо-педагогічного спілкування, яка має набути особистісного сенсу.

Компетентнісний підхід також вважаємо перспективним для розроблення методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, який сучасна педагогічна наука тлумачить як єдину систему визначення мети, відбору змісту, організаційного забезпечення процесу підготовки фахівця на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень та результативність його майбутньої професійної діяльності.

Концептуальні засади компетентнісного підходу викладено в працях О. Андрєєва, І. Беха, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дубасенюк Ф. Зеєра, І. Зимньої,

І. Єрмакова, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачової, Л. Хоружої, А. Хуторського та ін. Особливість цього підходу полягає в його спрямованості не лише на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості студентів, результатом якого буде формування загальної компетентності людини як інтегрованої характеристики особистості, яка має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості, а й на неперервне особистісне самовдосконалення [52]. Так, О. Андреев вважає, що зазначений підхід дозволяє особистості студента вільно та самостійно застосовувати набуті знання й накопичений досвід у різних обставинах та умовах життєдіяльності [1].

Отже, компетентнісний підхід дозволяє студентам у процесі здобуття майбутньої професії не тільки засвоїти знання, набути необхідних вмінь і опанувати потрібними для подальшої діяльності навичками, а й розвинути в собі здатність до продуктивних дій у швидко змінюваних ситуаціях, для того, щоб вчасно побачити й осмислити нові відкриття і винаходи, знайти потрібну інформацію, підвищити свою кваліфікацію тощо. До того ж реалізації компетентнісного підходу передбачає не засвоєння студентами окремих один від одного знань і умінь, а оволодіння ними в комплексі, що пояснюється спрямованістю на виховання конкурентоспроможної особистості, яка прагне до творчого виконання своїх професійних обов'язків і особистісно-професійного розвитку.

Аналіз освітньо-професійної програми бакалаврату, що забезпечує підготовку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта (образотворче мистецтво), дозволяє виокремити серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей за спеціальністю, якими має володіти випускник відповідного напрямку підготовки з сформованою культурою художньо-педагогічного спілкування, *комунікативну компетентність*, зміст якої полягає в:

- вияві знань змісту сучасної термінології образотворчого мистецтва; класифікацію видів, жанрів образотворчого мистецтва; особливості

основних напрямів образотворчого мистецтва; тенденцію розвитку світового й національного образотворчого мистецтва;

- дотриманні особливостей основних напрямів образотворчого мистецтва;
- вияві тенденції розвитку світового й національного образотворчого мистецтва;
- використанні теоретичних основ рисунку, живопису, композиції, декоративно-прикладного мистецтва та етнодизайну;
- висловлюванні думок для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності образотворчого мистецтва;
- здійсненні технології роботи різними графічними, пластичними і живописними матеріалами;
- здійсненні конструктивної взаємодії в різних видах комунікації (професійній, навчальній, безпосередній та опосередкованій);
- усвідомленні себе як носія мовної культури;
- постійній демонстрації зразків дотримання норм культурної комунікації [80].

Таким чином, реалізація компетентнісного підходу в процесі формування культури художньо-педагогічного спілкування дозволяє віднести її до ключових загальнокультурних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та розуміти як здатність організувати особливе середовище, у якому майбутній педагог-художник виявляє готовність до співпраці, діалогічність мислення, навички командної роботи і ділового спілкування, володіє науковими основами міжособистісного та професійного спілкування, має сформовані художньо-комунікативні компетенції сприйняття, аналізу, оцінювання та ретрансляції інформації, пов'язаної з образотворчим мистецтвом та художньо-педагогічною діяльністю.

Чільне місце в обґрунтуванні педагогічних підходів, які уможливають результативність формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, посідає *особистісно-орієнтований підхід*, який з точки зору сучасної методології педагогічної науки акцентує увагу на побудові діяльності учасників навчально-виховного процесу на основі поваги до особистості, довіри до неї [88, с. 18]. Особистісно-орієнтований

підхід, зазначає Г. Шишкін, – це методологічна орієнтація педагогічної діяльності викладачів педагогічного університету, яка спирається на систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів дій, підтримує і забезпечує процеси самопізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості студента як майбутнього педагога. При використанні даного підходу викладач докладает основні зусилля для розвитку в кожному студенті унікальних особистісних якостей майбутнього професіонала з гуманістичною спрямованістю [124].

Дослідженню різноманітних аспектів особистісно-орієнтованого підходу присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних учених М. Алексеєва, Є. Бондаревської, О. Газмана, Л. Лузіної, О. Піхоти, В. Серікова, Є. Степанова, Н. Тимошук, А. Хуторського, І. Якиманської та ін., а їх погляди ґрунтуються на філософсько-психологічних теоріях особистості та визнанні активної природи людини. Це означає, що в навчально-виховному процесі ЗВО майбутній педагог виступає суб'єктом власної діяльності з саморозвитку, людиною, що здатна до активної спрямованої діяльності. Зазначений підхід спрямований на врахування індивідуальних особливостей студентів, їх потребностно-мотиваційної сфери, індивідуального стилю педагогічного спілкування; професійного зростання і самореалізації в процесі майбутньої професійної діяльності; забезпечує реалізацію студента у всіх видах пізнавального процесу професійно-творчої підготовки, орієнтує його подальшу діяльність на особистісне становлення і творчий розвиток, на прояв його індивідуальності і суб'єктивних якостей. Ми також поділяємо точку зору І. Якіманської, яка стверджує, що в основі особистісно-орієнтованого підходу лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкту, але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом [126].

Аргументуючи доцільність застосування особистісно-орієнтованого підходу в галузі мистецької освіти, О. Дубасенюк вказує на його орієнтацію на особистісні власні життєві смисли людини, що навчається мистецтву, врахування її мотивації, інтересів, потреб і реальних можливостей [88, с. 228]. За словами науковця, формування професійної готовності майбутніх учителів у галузі мистецької освіти в умовах особистісно-орієнтованого підходу базується

на індивідуально-творчому розвитку особистості фахівця, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творчу трансформацію, знаходження в ній особистісного сенсу, формування до неї особистісного ставлення, розуміння виховної потужності художньо-педагогічних ідей, теорій, методичних рекомендацій. У професійній художньо-педагогічній діяльності майбутній учитель повинен трансформувати особистісні надбання в галузі мистецтва та намагатися відкрити пріоритети особистісного ставлення до кожного учня [88, с. 229].

Упровадження ідей та положень особистісно-орієнтованого підходу в процес формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва уможливорює розкриття та розвиток сукупності особистісних якостей, здібностей, потенційних можливостей студентів у професійно-комунікативній сфері, формування позитивних морально-етичних якостей, розуміння особливостей індивідуального комунікативного розвитку, потреб та мотивів художньо-педагогічного спілкування, у цілому забезпечуючи ефективність культуровідповідної художньо-педагогічної комунікації:

Отже, на нашу думку, методичні основи процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника найбільш ефективно будувати на інтеграційних засадах культурологічного, аксіологічного, компетентісного та особистісно-орієнтованого підходів як цілісної динамічної системи. Це зумовлює необхідність визначення відповідних педагогічних принципів формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

У сучасній науковій літературі педагогічний принцип потрактовується як одна з фундаментальних педагогічних категорій, яка відображає базові вихідні положення, що ґрунтуються на певних педагогічних закономірностях та характеризує найбільш загальну стратегію вирішення певного класу педагогічних завдань (проблем), а також виступає одночасно системоутворюючим фактором для розвитку педагогічної теорії та критерієм

неперервного удосконалення педагогічної практики з метою підвищення її ефективності [2, с. 171]; система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості [115]; основні положення, що розкривають закономірності процесу навчання, окреслюють основні вимоги загального напрямку педагогічних процесів із розвитку творчої особистості студентів, реалізуються в тісному взаємозв'язку та зумовлюють один одного [107, с. 98].

При визначенні системи педагогічних принципів організації процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми враховували результати досліджень мистецько-педагогічного спрямування (Л. Базильчук, А. Зайцева, Л. Масол, О. Музика, О. Красовська, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Сова, Г. Сотська, О. Щолокова та ін.), а також специфіку освітнього процесу у ЗВО, фундаментальні вимоги до професійно-педагогічної підготовки майбутнього бакалавра образотворчого мистецтва та особливості культуровідповідної підготовки до художньо-педагогічного спілкування. Так, А. Зайцева підкреслює важливість у формуванні художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики наступних принципів: забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону»; актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтації на цінності «діалогу культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента [42, с. 14]. Л. Базильчук виокремлює загально-педагогічні (паритетності; діяльної активності; зворотного зв'язку; індивідуалізації; технологічності; зв'язку теорії з практикою; рефлексивного розвитку студентів) і художньо-педагогічні (єдність художньої й наукової діяльності; єдність навчання й художньої творчості; єдність вимог образотворчого мистецтва й педагогічних умов їх реалізації; художньо-технологічна спрямованість навчально-творчої діяльності; художньо-педагогічна спрямованість навчання) принципи [5, с. 95]. О. Музика серед найбільш значущих педагогічних принципів у підготовці

майбутніх учителів образотворчого мистецтва виокремлює такі: принцип наочності; зв'язку з життям і практикою; систематичності й послідовності в підготовці фахівців; єдності свідомості й діяльності; проблемності в навчанні; свідомості, активності й самостійності в навчальній роботі [68, с. 85]. На думку О. Сови, підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва буде успішною за умов застосування принципів індивідуалізації; професійної спрямованості; системності та послідовності; міждисциплінарних зв'язків; єдності наукової та навчальної діяльності; саморозвитку та самовдосконаленості [107, с. 98]. Л. Настенко, обґрунтовуючи систему принципів культурологічної підготовки майбутнього вчителя, акцентує увагу на принципах гуманізації навчально-виховного процесу; культурологічної спрямованості професійно-педагогічної підготовки; адекватності мети і системності культурологічних методів; аналітико-синтетичного підходу; повноти і доцільності, наступності змісту; інтегративної організації процесу; забезпечення готовності до культуровідповідної виховної діяльності; естетизації діяльності, побуту, створення культуротворчого середовища [71, с. 7].

Відповідно до результатів аналізу сучасної джерельної бази було визначено базові для нашого дослідження педагогічні принципи організації процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а саме: гуманізації, діалогічності, культуровідповідності та професійної спрямованості. Розглянемо кожен з визначених принципів більш детально.

Принцип гуманізації освіти, відповідно до Державної Національної програми «Освіта (Україна – XXI ст.)», полягає в утвердженні людини як найвищої цінності в найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб [72]. На чільне місце висувається особистість з її внутрішнім світом, системою цінностей, індивідуальними особливостями. У філософії гуманізм розуміється як процес усвідомлення людиною своєї духовності, її взаємовідносин з зовнішнім світом. На думку С. Гончаренка та Ю. Мальованого, гуманізацію освіти й школи в широкому значенні слід розуміти як їх переорієнтацію на особистість, на формування людини як

унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях [28, с. 4]. Тобто, гуманізація освіти виступає процесом і результатом пріоритетного розвитку загальної культури та самоствердження особистості. Дослідниця Л. Онищук вважає, що гуманізацію освіти варто розглядати як багатовекторний соціально-психологічний процес утвердження гуманістичних цінностей, стимулів, мотивів поведінки, що спрямовується на олюднення цілісної картини світу, розвиток гуманістичного мислення та світогляду через варіативність і диференційованість навчання, навчальних програм і підручників, що забезпечить особистісний зміст освіти суб'єкта учіння, а відтак і розвиток його особистості [78, с. 103].

Принцип гуманізації у формуванні культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва забезпечує орієнтацію на самоцінність особистості студента, на формування його як цілісної творчої індивідуальності, забезпечення його особистісного зростання та всебічного гармонійного розвитку як художника та педагога.

Гуманізація освітнього процесу у ЗВО, що передбачає творчу співпрацю викладачів та студентів, невід'ємна від налагодження їх діалогічних суб'єкт-суб'єктних відносин. *Принцип діалогізації* освітнього процесу, за твердженням сучасних дослідників, передбачає спрямованість викладача на організацію навчання як діалогу зі студентами, готовність педагога включати студентів у навчальний процес як активних суб'єктів, створювати їм умови для самостійного пошуку знань, розвитку критичного й творчого мислення [91, с. 26]. Крім того, саме діалогізація уможливорює суб'єкт-суб'єктну взаємодію не лише між учасниками навчального процесу, а й між особистістю та мистецьким твором.

Культура художньо-педагогічного спілкування передбачає усвідомлене прагнення студента до діалогу, відкритість свідомості та поведінки майбутнього педагога-художника художньо-педагогічній реальності, його готовності спілкуватися на рівних, забезпечуючи формування особистості, здатної до конструктивної співтворчості та різнопланової комунікації в художньо-

педагогічній діяльності. Її специфіка полягає в організації взаємодії художника-педагога з витвором образотворчого мистецтва, через витвір образотворчого мистецтва з учнем задля досягнення його сутності, розкриття художнього образу у творі образотворчого мистецтва.

Принцип культуровідповідності передбачає нерозривний зв'язок виховання з культурними надбаннями людства і свого народу, зокрема із знаннями про загальнолюдські багатства в царині духовної та матеріальної культури, про особливості розвитку і становлення національної культури та її взаємозв'язки із загальнолюдською; знаннями історії свого народу, його культури; забезпеченням духовної єдності і спадкоємності поколінь [56].

Значення принципу культуровідповідності у формуванні культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва полягає в тому, що його навчання має ґрунтуватися на загальнолюдських і мистецьких культурних цінностях та будуватися з урахуванням особливостей національної й світової культур, вирішувати завдання залучення людини до різних пластів культури, зокрема до різних видів мистецтва в процесі формування культури художньо-педагогічного спілкування. Саме вчитель образотворчого мистецтва знайомить учнів з найважливішими цінностями та нормами людського буття, підштовхує до розуміння духовних пошуків митців попередніх поколінь, виховує культуру почуттів, уміння розуміти та розділяти почуття й думки інших, співпереживати, тим самим впливаючи на формування духовної сфери особистості вихованця, розвиваючи її здібності, формуючи потреби та ціннісні орієнтації. Зазначений принцип важливий для процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, оскільки забезпечує ціннісне ставлення до будь-якої особистості, яка бере участь в освітньому процесі. Крім того, культуровідповідність у навчанні сприяє формуванню особистості з високим рівнем загальної культури, що, у свою чергу, забезпечує здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку.

Принцип професійної спрямованості у вищій школі передбачає вихід за межі навчальної діяльності та пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих

для майбутнього фахівця професійних мотивів. Так, М. Фіцула вважає, що його реалізація передбачає формування культу професіонала і професійної діяльності стосовно майбутнього фаху студентів; прагнення різними методами надати процесу навчання професійної спрямованості; вироблення професійно значущих якостей особистості і розвиток фахових здібностей студентів [115]. Сутність даного принципу в професійній підготовці фахівців полягає, за твердженням Р. Гуревича, у своєрідному використанні педагогічних засобів, що забезпечує засвоєння студентами передбачених програмами навчальних дисциплін знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності і, водночас, успішне формування інтересу до обраної професії, ціннісного ставлення до неї, професійних якостей особистості майбутнього фахівця [30, с. 68].

Зазначений принцип у професійній підготовці бакалаврів образотворчого мистецтва до культуровідповідного художньо-педагогічного спілкування дозволяє наблизити навчальну діяльність студентів до майбутньої професії, задовольняє прагнення студента до набуття необхідних художньо-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та системи знань щодо культури художньо-педагогічного спілкування, а також забезпечує оволодіння основами психології міжособистісного та професійного спілкування, та застосуванні цих знань у професійній діяльності, що й призводить у сукупності до формування культури художньо-педагогічного спілкування. Таким чином, за словами Н. Ничкало, професія постає не у вигляді розмитої абстрактної перспективи, а як повсякденна праця [75].

Узагальнюючи, зазначимо, що розглянуті культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та особистісно-орієнтований педагогічні підходи та сформульовані педагогічні принципи гуманізації, діалогічності, культуровідповідності та професійної спрямованості, об'єднані в цілісну динамічну систему, виступили основоположними засадами процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва під час професійно-педагогічної підготовки та дали змогу визначити комплекс педагогічних умов його організації.

Результативність та ефективність процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва під час професійно-педагогічної підготовки залежить від обставин, правил, факторів, тобто тих умов, у яких цей процес відбувається.

У сучасній педагогічній науці поняття «педагогічна умова» тлумачиться як результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення ... цілей [2, с. 124]; як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [103, с. 243]; як відображення відношень педагогічного процесу до тих чинників, завдяки яким він виникає та існує (необхідність передачі підростаючому поколінню соціального досвіду; необхідність підготовки педагогічних кадрів для цієї мети; чинники, що обумовлюють формування змісту освіти: невинне збагачення соціального досвіду, розвиток наукових знань тощо; чинники, що впливають на добір технологій навчання і виховання, його організацію: необхідність забезпечити розвиток особистості, зацікавити учнів тощо) [99, с. 87]; як особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення [34, с. 136].

Конкретизація поняття та врахування специфіки нашого дослідження дозволяє визначити *педагогічні умови формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як об'єктивно складені або навмисно та свідомо створені в навчально-виховному процесі обставини з використанням можливостей змісту професійно-педагогічної підготовки, форм, методів і матеріально-просторового середовища з метою забезпечення ефективності процесу формування культуровідповідного художньо-педагогічного спілкування та максимального детермінованого впливу на функціонування усіх його компонентів (аксіологічного, когнітивного, особистісного та технологічного).*

Підґрунтям для визначення та обґрунтування комплексу необхідних та достатніх для ефективного процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва педагогічних умов стали наукові розвідки вчених у галузі професійно-педагогічної та мистецької освіти: Н. Гатеж, Н. Дусь, А. Зайцевої, Л. Настенко, О. Семенової, Таама Аль Атабі Аяд Хаяві, О. Тюрікової та ін. [26; 35; 43; 71; 98; 110; 112]. Так, Г. Падалка, визначаючи педагогічні умови навчання мистецтва як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності, вказує на такі: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя й учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності [83, с. 115]. Результати ж здійсненого аналізу та узагальнення наукового доробку науковців більш детально представлено в дод. А, що уможливило проектування педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва:

1) вироблення ціннісного ставлення та позитивної мотиваційної спрямованості на культуровідповідне художньо-педагогічне спілкування;

2) упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності;

3) створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам й інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та збагачує його комунікативний досвід;

4) актуалізація особистісно-професійної рефлексії як основи саморозвитку культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Перша педагогічна умова – *вироблення ціннісного ставлення та позитивної мотиваційної спрямованості на культуровідповідне художньо-педагогічне спілкування* – пов'язана з необхідністю розвитку системи

педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій, комунікативних потреб та інтересів студентів у структурі аксіологічної сфери культури їх художньо-педагогічного спілкування, що призводить до формування ціннісного ставлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до цієї професійно-особистісної властивості.

Отже, у зв'язку з цим, потрібно розглянути категорію «ціннісне ставлення». У філософії поняття «ціннісне ставлення» трактується як один з видів духовної діяльності, що знаходиться в системі об'єктно-суб'єктних відносин. Так, М. Каган наголошує на тому, що ціннісне ставлення утворюється зв'язком двох контрагентів – якогось предмета, який стає носієм цінності, і людини, яка оцінює даний предмет, тобто пов'язує об'єкт не з іншим об'єктом, а з суб'єктом, тобто носієм соціальних і культурних якостей. Людина виступає як суб'єкт, хоча в іншій ситуації він виявиться об'єктом (оцінки) для іншого суб'єкта (носія цінності). Ціннісне ставлення має форму і зміст, зазначає науковець, «зміст – світоглядно змістовий, детермінований загальним соціокультурним контекстом, у якому народжується і «працює» конкретне ціннісне значення, а його форма – психологічний процес, у якому цінність «схоплюється» свідомістю» [46, с. 68].

С. Рубінштейн, вивчаючи вплив об'єктів ціннісного ставлення на життєдіяльність особистості, зазначив, що в процесі відображення явищ зовнішнього світу відбувається визначення їх значення для індивіда та його ставлення до них (що психологічно виражається у формі прагнень і почуттів) [94].

У педагогічній науковій думці ціннісне ставлення розглядається як цілісне утворення особистості, яке засноване на особистісному досвіді, сформованому в процесі діяльності і спілкування, відображає вибір індивіда між орієнтаціями на найближчі цілі та віддалену перспективу з врахуванням привласнених людиною цінностей суспільної свідомості і є підставою ціннісної поведінки [102, с. 149]. О. Смакула тлумачить ціннісне ставлення як таке усвідомлення суб'єктом цінності певного об'єкта, за яким його відносини з цим об'єктом стають неперервними, самодетермінованими, стійкими й успішними [106].

Вагомою для нас є точка зору В. М'ясищева, який, розробивши теорію ставлень, виокремлює три аспекти: когнітивний, що включає результати пізнання конкретного явища дійсності; емоційний, інтегруючий всі емоційні відгуки на цей об'єкт, які відбулися; поведінковий – як актуалізовану відповідь на нього. Стосовно спілкування вчений зазначав, що вибір людиною найбільш психологічно доцільної форми вираження свого ставлення в спілкуванні відбувається без напруги і нарочитості, яка кидається в очі, якщо в неї сформовані психічні властивості особистості, які є обов'язковими для успішного міжособистісного спілкування. Це, перш за все, здатність до ідентифікації і децентрації, емпатія і саморефлексія [69].

Зазначимо, що ще А. Макаренко наголошував на тому, що в педагогічній діяльності «ми маємо справу завжди зі ставленням ... Саме ставлення становить істинний об'єкт нашої педагогічної роботи» [61, с. 508], а ціннісне ставлення до педагогічної діяльності є центральною ланкою в складному синтезі структур, що утворюють професійну готовність студентів [101]. Ціннісне ставлення до професійної діяльності, на думку Ж. Бойко, представляє собою стійке переконання особистості в соціокультурній значущості професії, яке ініціює професійну ідентифікацію, що спонукає до творчої активності і визначає гуманне ставлення до соціуму [14].

Враховуючи дослідження науковців, які розглядають ціннісне ставлення особистості до різних явищ як компонент системи ціннісних орієнтацій, ціннісної свідомості, ціннісних настанов, ціннісних переконань та ціннісної картини світу особистості, ціннісне ставлення до культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва варто розглядати через ціннісні орієнтації у сфері професійного спілкування, через ставлення студента до художньо-педагогічної взаємодії, до самого себе в цій взаємодії у вигляді стійкої настанови на цінність культури художньо-педагогічного спілкування, що, у свою чергу, визначає траєкторію індивідуально-особистісного та професійного становлення.

Таким чином, формування ціннісного ставлення студентів до культуровідповідного художньо-педагогічного спілкування як складової системи ціннісних орієнтацій професійної діяльності особистості є необхідною умовою подальшого розвитку аксіологічної сфери майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Ціннісне ставлення до культури художньо-педагогічного спілкування допомагає визначити його значущість для майбутнього педагога-художника.

Аксіологічна сфера особистості педагога тісно та нерозривно пов'язана з мотиваційною сферою, тому не менш важливим є вироблення позитивної мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на культуровідповідне художньо-педагогічне спілкування. Формування стійких позитивних мотивів, соціально значущих і професійно важливих якостей особистості, готовність до постійного професійного зростання, як зазначає Е. Зеєр, забезпечує професійний розвиток особистості [37]. На думку Є. Клімова, професійне становлення особистості – це формування в людини здібностей і мотивів, що оптимально відповідають вимогам діяльності, її цілям, змісту та умовам реалізації. Розвиток особистості відбувається в нормально напруженій діяльності «за рахунок ініціативи, активності, мотивів суб'єкта цієї діяльності» [48, с. 13]. О. Леонт'єв вважає, що усі психологічні особливості людини, у тому числі і мотиваційна сфера, мають свої джерела в практичній діяльності, де й формуються властивості особистості [59]. За твердженням С. Рубінштейна, до мотиваційної сфери належать потреби особистості, її інтереси, спрямованість, тобто те, що є особливо значущим для людини, що врешті-решт втілюється в мотиви і цілі її діяльності та визначає справжній стрижень, ядро особистості [94, с. 86]. Л. Божович наголошує на тому, що в основі мотивації особистості лежить стійка система взаємопов'язаних мотивів, де провідні мотиви утворюють ядро мотиваційної сфери і підпорядковують собі інші, супідрядні мотиви [13, с. 44-48].

Отже, мотиваційна сфера розглядається як сукупність мотивів поведінки і діяльності та є динамічною та змінною в залежності від різноманітних обставин.

Осередком, своєрідним центром, системоутворюючим елементом виступають відносно стійкі й домінуючі мотиви, що розрізняються не тільки за змістом, але й за рівнем усвідомленості, стійкості, у яких, насамперед, виявляється спрямованість особистості.

Під спрямованістю більшість учених розуміють систему домінуючих мотивів. Провідні мотиви підпорядковують собі всі інші й характеризують будову всієї мотиваційної сфери людини. Виникнення ієрархічної структури мотивів є передумовою стійкості особистості [67]. Ю. Трофімов зазначає, що спрямованість – це модус особистості, стрижень її структури, що визначає її ініціативну поведінку, яка виходить за межі пасивних реакцій на зовнішні подразники [90]. І. Вітенко характеризує спрямованість особистості як систему спонукань і ціннісних орієнтацій, яка визначає вибіркоче ставлення та активну поведінку людини, тобто спрямованість, по суті, – це стійка система мотивів, які орієнтують життєдіяльність особистості [21]. В. Мясичев розуміє спрямованість як вибіркочу активність особистості, яка виявляється у її ставленнях і діяльності [69]. Л. Железняк тлумачить спрямованість як складну властивість особистості, яка визначається системою її потреб, мотивів, світогляду і виражається в життєвих цілях, установках, відношеннях і в активній діяльності, що спрямована на досягнення поставленої мети [39].

Узагальнення підходів до визначення сутності мотиваційної спрямованості особистості дозволяє підсумувати, що це властивість особистості, що являє собою систему взаємопов'язаних внутрішніх спонукань, які спрямовують та орієнтують її життєвий шлях у соціальному просторі й часі [67]; домінуюча ієрархія мотивів на основі їх усвідомлення й узагальнення в поведінці і діяльності, усвідомлення об'єктивних закономірностей, розуміння значень сенсу для себе; значення і зміст вибору мотиву до умов життєдіяльності, вид психічної регуляції життєдіяльності, внутрішня, активна самостійність, активно-дійове ставлення людини до дійсності, найважливіша сторона особистості, що включає систему та ієрархію мотивів [64].

Розробляючи концепцію психології професіоналізму, А. Маркова відзначає, що професійна мотивація – це те, заради чого людина вкладає свої професійні здібності, здійснює професійне мислення. Мотиваційна сфера професійної діяльності виконує ряд функцій: спонукальну, спрямовуючу, регулюючу. Разом з операціональною сферою вона є сутнісною характеристикою професіоналізму [62, с. 67-68]. Професійна спрямованість особистості – це властивість, яка виявляється в активному і стійкому прагненні займатися певною професійною діяльністю, вдосконалюватися в ній [21].

Становлення мотиваційної спрямованості особистості передбачає, що успішна діяльність, спрямована на досягнення конкретної мети, можлива при наявності значущої для людини потреби, яка стимулює пошукову активність, вміння прогнозувати результати і наслідки своїх дій у залежності від обраного шляху, усвідомленого наміру досягти мети [85].

Ми поділяємо точку зору С. Братченка, який під спрямованістю особистості в спілкуванні розуміє сукупність більш або менш усвідомлених особистісних змістових настановлень і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування, індивідуальна «комунікативна» парадигма, що містить уявлення про сенс спілкування, його засоби, бажані і припустимі способи поведінки [17].

Підсумуємо: позитивна мотиваційна спрямованість майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це така властивість його особистості, яка характеризується художньо-творчими, культурологічними, естетичними та педагогічними мотивами, інтересами, схильностями, переконаннями та ідеалами, що відображають професійний світогляд та орієнтують художньо-педагогічну діяльність особистості, яка спрямована на досягнення професійних цілей.

Отже, вироблення позитивної мотиваційної спрямованості на культуру художньо-педагогічного спілкування передбачає, що під час професійної підготовки задовольняються потреби та прагнення студентів у здійсненні художньо-педагогічної діяльності, самовираженні, самореалізації і як педагога, і як художника, що призводить до виникнення та забезпечення потреби в

художньо-педагогічному спілкуванні з вихованцями, яка, у свою чергу, зумовлює виникнення інтересу до педагогічної взаємодії, прагнення організувати її якомога ефективніше, з урахуванням усієї системи художньо-комунікативних норм, знань, умінь і цінностей тощо, що забезпечують її культуровідповідність.

Основним результатом забезпечення визначеної педагогічної умови має стати сформованість аксіологічно-мотиваційної сфери особистості майбутнього педагога-художника, від якої залежить актуальний стан культури художньо-педагогічного спілкування та яка, по суті, виступає фундаментальною основою становлення особистості фахівця. Це, у свою чергу, сприятиме спрямуванню ціннісних орієнтацій студента в художньо-педагогічному спілкуванні як явища культури їх майбутньої професійної діяльності та розвиненості потреб майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні.

Друга педагогічна умова передбачає *впровадження в професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності*, тому вважаємо за необхідне розглянути відповідний ряд понять: «ситуація», «комунікативна ситуація», «художньо-педагогічна ситуація», «квазіпрофесійна діяльність».

Розглядаючи поняття «ситуація», ми спиралась на діяльнісний підхід. Так, ситуація (з франц. situation – становище, обстановка, сукупність обставинні) – це сукупність умов та обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини людей [18, с. 1127]. Ситуація педагогічна – це сукупність умов і обставин, які спонтанно виникають у педагогічному процесі або спеціально створюються педагогом з метою формування і розвитку особистості того, хто навчається; короткочасна взаємодія педагога з вихованцем на основі певних норм, цінностей та інтересів, що супроводжується значними емоційними виявами і спрямована на перебудову сформованих стосунків [76]. Згідно з позицією Н. Гузій, педагогічна ситуація — це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями освіченості й

вихованості учнів і дитячого колективу, які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості» [81, с. 61].

Оскільки мова йде про спілкування, зокрема художньо-педагогічне, то варто зупинити увагу на понятті «комунікативна ситуація», яке розглядається переважно в комунікативній лінгвістиці. Отже, на думку вчених, комунікативна ситуація – це: мікроситуація спілкування, яка представляє собою максимально густий комунікативний фільтр, що дозволяє зафіксувати набір дуже конкретних ситуацій вербального спілкування, які відрізняються одна від одної характером рольових взаємин між комунікантами, тематикою, зовнішніми обставинами спілкування тощо [74, с. 39]; сукупність факторів, які зумовлюють можливість і характер комунікативного акту [97, с. 114]; ситуації, які мовець здійснює відповідно до мети, мотивів і завдань мовленнєвого спілкування та згідно із соціальними і культурними нормами мовленнєвої поведінки, прийнятими в певному соціокультурному середовищі та наближені до реальності [108, с. 156]; складний комплекс зовнішніх умов спілкування та внутрішніх станів комунікантів, що представлені в мовленнєвій поведінці – висловлюванні, дискурсі [117, с. 56]; конкретна ситуація спілкування, у яку входять партнери по комунікації і яка спонукає її учасників до міжособистісної інтеракції [9, с. 337].

Зважаючи на те, що наше дослідження стосується професійної діяльності майбутнього учителя образотворчого мистецтва, то доцільно визначити сутність художньо-педагогічної ситуації. Т. Філатєва потрактовує художньо-педагогічні ситуації як спеціально створені обставини, спрямовані на досягнення необхідної творчо-педагогічної мети, тобто це комплекс означених умов, необхідних для досягнення певних результатів художньо-педагогічної діяльності [114, с. 91].

Важливе значення для нашого дослідження має наукова розвідка В. Орлова, присвячена художньо-педагогічному спілкуванню в професійному становленні майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, у якій він наголошує на тому, що професійне становлення викладачів мистецьких дисциплін відбувається в ситуаціях спілкування, що мають свої специфічні особливості і

певним чином впливають на професійний розвиток особистості фахівця. Автор представляє класифікацію художньо-педагогічних ситуацій:

1) ситуації, пов'язані з встановленням, підтриманням і роз'єднанням контакту між суб'єктами художньо-педагогічного спілкування (у тому числі й з твором мистецтва), де рефлексія відіграє роль констатуючої установки і сприяє прийняттю рішень;

2) ситуації, у яких мовні дії того, хто говорить, спрямовані на прояснення особливостей твору мистецтва, а рефлексивні дії спрямовані на визначення особливостей учасників діалогу, художньо-педагогічної ситуації тощо;

3) ситуації, пов'язані з підтримкою емоційного стану суб'єктів (як з боку викладача, так і з боку студентів), а рефлексивні дії допомагають у визначенні оптимальних варіантів самокорекції і вирішення проблемних питань;

4) ситуації, коли суб'єкти спілкування намагаються змінити психічний стан, емоційну атмосферу, напрямок рефлексивних дій у позитивний бік;

5) ситуації, пов'язані з маскуванням того, хто говорить, власних поглядів від партнера по спілкуванню, найчастіше, це імітація студентом високого рівня художньо-педагогічної культури або викладачем зацікавленого ставлення до художнього твору і до студента, хоча в дійсності це не так або не зовсім так;

6) ситуації, у яких метою є спонукання співрозмовника до немовних дій: виразного виконання музичного твору з урахуванням авторських вимог, вимог викладача і власного розуміння художнього задуму; оцінної або виконавської інтерпретації, внесення радикальних змін у зображуване на полотні відповідно до традиції або до бачення викладача тощо);

7) ситуація, у якій викладач або студент намагається змінити обсяг і структуру знань співрозмовника, напрям його мислення, ставлення до мистецького твору та інших суб'єктів спілкування, ставлення до художньо-педагогічної діяльності [79, с. 170-171].

Включення студентів у вирішення ситуацій, адекватних особливостям майбутньої художньо-педагогічної діяльності має здійснюватися шляхом використання художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійного характеру, які вимагають активного проживання, переживання, рішення майбутніми вчителями

образотворчого мистецтва практико орієнтованих проблем. Зважати на принципи наближення змісту художньої діяльності студентів до специфіки їхньої майбутньої професії в ході професійного зростання майбутніх педагогів закликає Г. Падалка. Перевагу, на думку науковця, варто віддавати тим засобам художнього впливу, які найбільшою мірою сприяють розвиткові творчих здібностей, уяви, фантазії, комунікабельності, невимушеності поведінки» [82, с. 59].

Квазіпрофесійна діяльність розуміється науковцями (А. Кузьминський, Н. Тарасенкова та І. Акуленко) як така, у процесі якої реалізуються професійні компетентності в ситуаціях змодельованої майбутньої діяльності педагога [57].

А. Вербицький сутність квазіпрофесійної діяльності студентів вбачає у відтворенні в аудиторних умовах «науковою мовою» відповідних навчальних дисциплін умов та динаміки виробництва, професійних відносин та дій фахівців, а серед її найбільш яскравих форм, що вдало моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної праці, автор виокремлює навчальні (ділові) ігри, тренінги, мікрОВикладання тощо. [19, с. 62]. В. Шовкун має трохи іншу точку зору й потрактовує квазіпрофесійну діяльність як форму навчання, що моделює професійну діяльність, за якої студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття шляхом включення в моделювання реальних ситуацій, вирішують професійні завдання та питання професійної взаємодії [125, с. 8].

Виступаючи сублімацією навчальної та професійної діяльностей, квазіпрофесійна діяльність дає можливість студентам засвоїти та актуалізувати знання в контексті майбутньої професії, мотивує студентів навчатись, сприяє розвитку професійного мислення та набуттю досвіду реалізації отриманого об'єму теоретичних знань, оскільки студенти виходять за рамки традиційного навчання, формування компетенцій відбувається шляхом моделювання професійної ситуації, «занурення в професійне середовище».

Н. Басалаєва та Т. Казакова стверджують, що саме квазіпрофесійна діяльність, яка за своїм змістом сприяє не тільки формуванню знань у системному взаємозв'язку, а й формує внутрішньоособистісні якості того, хто навчається, необхідні для виконання професійної діяльності – формування істинного мотиву

цієї діяльності, а, отже, формування смислоутворення [7], забезпечуючи повною мірою розвиненість професійної компетентності майбутнього фахівця.

У процесі квазіпрофесійної діяльності відбувається моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності педагога. Основною одиницею роботи студента і викладача стає не теоретична інформація, а ситуація в усій своїй предметній і соціальній суперечливості. В. Вонсович характеризує види ситуацій квазіпрофесійної діяльності: 1) ситуація-проблема, у якій студенти знаходять причину виникнення описаної ситуації, ставлять і вирішують проблему; 2) ситуація-оцінка, у якій студенти дають оцінку ухваленим рішенням; 3) ситуація-ілюстрація, у якій студенти отримують приклади з основних тем курсу на підставі вирішених проблем; 4) ситуація-вправа, у якій студенти вирішують нескладні завдання, використовуючи метод аналогії (навчальної ситуації) [23].

Таким чином, комунікативна художньо-педагогічна ситуація квазіпрофесійної діяльності – це сукупність спеціально створених умов і обставин, що передбачає організацію художньо-педагогічної діалогічної взаємодії та забезпечує включення студента в майбутню професійну діяльність на основі професійних, соціальних і культурних норм комунікативної поведінки, прийнятих у художньо-педагогічному середовищі та наближених до реальності. Вирішуючи комунікативні художньо-педагогічні ситуації майбутній учитель образотворчого мистецтва стає суб'єктом квазіпрофесійної діяльності, що надає йому можливість її перетворення. Виконуючи дії, які відповідають художньо-педагогічній діяльності, студент здатен при необхідності вносити конструктивні зміни в мінливі професійні умови, ініціювати висунення актуальних завдань, рефлексувати і передбачати бажані результати діяльності, будувати конструктивну взаємодію на основі сформованих художньо-педагогічних комунікативних умінь, розвинених комунікативних та організаторських здібностей, виявляти комунікативну активність тощо.

Оволодіння культурою художньо-педагогічного спілкування передбачає залучення студентів до активної професійно-педагогічної діяльності шляхом впровадження комунікативних художньо-педагогічних ситуацій

квазіпрофесійного характеру, оскільки, як стверджує Л. Виготський, оволодіння діяльністю відбувається в процесі діяльності, і чим активніше діяльність, тим успішніше процес оволодіння нею [24].

Важливою третьою педагогічною умовою формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є *створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам та інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та збагачує його комунікативний досвід.*

Становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як педагога, як особистості, як митця, орієнтованого на культуровідповідне художньо-педагогічне спілкування в майбутній професійній діяльності залежить від середовища, у якому відбувається навчальний процес, тому вважаємо за потрібне розглянути поняття «художньо-педагогічне середовище».

Зазначимо, що в наукових дослідженнях розглянуто різні поняття, які безпосередньо пов'язані з художньо-педагогічним середовищем: «навчальне середовище», «освітнє середовище», «педагогічне середовище», «художньо-культурне середовище», «художньо-інтегративне середовище» тощо.

У найзагальнішому та найширшому вигляді під середовищем розуміють оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організацій [109].

Освітнє середовище тлумачиться науковцями як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості [58]; як система умов існування, формування і діяльності особистості в процесі засвоєння нею певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок; або як система умов виховання і навчання особистості [36, с. 465].

Поняття «освітнє середовище» та «педагогічне середовище» часто розглядаються науковцями як синонімічні. Так, Н. Бегішева під педагогічним середовищем убачає систему впливів і умов формування особистості за

заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [10]. У педагогічних словниках представлено такі трактування педагогічного середовища: 1) спеціально, згідно з педагогічними цілями, організована система міжособистісних відносин і ставлень до світу [51]; 2) цілеспрямоване створення сприятливих виховних та розвивальних умов в усіх сферах життєдіяльності індивіда: у сім'ї, школі, центрах дозвілля дітей та юнацтва, мікрорайоні [55]; 3) спеціально, згідно з педагогічними цілями, створювана система умов організації життєдіяльності дітей, спрямована на формування їх відносин до світу, людей і один до одного [50].

З позицій системного підходу аналізує навчальне середовище В. Биков, розглядаючи його як штучно побудовану систему, структура і складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу [12].

До проблематики нашого дослідження дотичні розвідки, присвячені аналізу різних аспектів художнього середовища. Н. Лупак наголошує на необхідності створення художньо-інтегративного середовища, яке увібрало в себе тенденції інтеграції (пошук універсальних основ структурування навчального матеріалу на основі принципу поєднання частин цілого), семіотичні аспекти мистецької інформації та художньої комунікації як предмета навчального дослідження. Таке середовище наповнене думками, ідеями, сумнівами, переконаннями, емоціями, переживаннями, що в цілому створює комфортні умови для навчання і творчого пошуку. Крім того, авторка розглядає педагогічне спілкування, що розвивається в умовах художньо-інтегративного середовища, як взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими методами і спрямована на значущі зміни властивостей, стану, поведінки й особистісно-сміслових цінностей партнерів [60, с. 94]. А. Богущ під художньо-естетичним середовищем розуміє художньо-естетичний стиль навчального закладу, педагогічний стиль викладацького колективу й колективу вихованців, педагогічну культуру освітнього закладу як змістовний аспект художньо-естетичного розвитку й морально-духовного виховання людини [11]. Цікавим є підхід О. Неценко, відповідно до якого художньо-

культурне середовище розглядається як компонент культурного середовища, що входить у нього й утворює простір функціонування художньої культури як частини всієї культури, охоплюючи при цьому сферу художньої культури, практичної художньо-творчої діяльності людини, у процесі якої вона долучається до художньої культури і всієї системи її цінностей [73, с. 108].

Принципово важливим у межах вирішення завдань нашого наукового пошуку є дослідження О. Хижної, яка зауважує, що специфіка художньо-педагогічного середовища ЗВО визначається можливостями трансляції та творчого відтворення в ній сукупності сполучених між собою мікросередовищ освоєння культури, мистецтва, моделей художньо-педагогічного спілкування, мистецької освіти. Ми поділяємо точку зору дослідниці, яка стверджує, що художньо-педагогічне середовище в педагогічному ЗВО є соціальним та просторово-предметним оточенням суб'єкта освітнього процесу, сукупністю можливостей для його міжособистісних відносин, задоволення професійно-освітніх та художньо-творчих потреб, визначаючи його як стан духовно-змістової атмосфери, насиченої міжособистісним обміном і спілкуванням педагогів та студентів, їхніх естетичних свідомостей, що динамічно розвиваються в процесі освоєння різних видів мистецтва [118, с. 41].

Завдання створення художньо-педагогічного середовища у ЗВО:

- збагачення зовнішнього художньо-педагогічного середовища та внутрішнього середовища особистості як фактор освіти і розвитку на основі емпатійних способів освоєння культури та мистецтва (тобто розвиток особистості студента, його естетичної свідомості);
- постійне спонукання до осмислення вражень у культурно-естетичному полі;
- розвиток здатності до естетичної рефлексії своїх переживань і оцінок;
- стимулювання культурно-естетичного становлення особистості студента, його ціннісних, духовних орієнтацій;
- специфічні завдання функціональних форм художньо-педагогічного середовища занять мистецтвом – сприяння поглибленій освіті в даній галузі, розвиток художньої свідомості особистості, навичок і мотивів конкретної художньо-творчої діяльності в культурному творенні;

- культивування середовища художньо-педагогічного спілкування або образно-емоційного, художньо-естетичного діалогу [118, с. 40-41].

Таким чином, художньо-педагогічне середовище в контексті проблеми формування культури художньо-педагогічного спілкування розуміється нами як частина спеціально організованого культурного та педагогічного середовища, які містять необхідні умови для особистісного, професійного, творчого, духовного та комунікативного розвитку кожного включеного в нього індивіда та яке відповідає комунікативним потребам та інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Створення художньо-педагогічного середовища визначається тим, що студенти в процесі професійної підготовки отримують не лише знання, вміння та навички, а й комунікативний та художньо-педагогічний досвід, задовольняють свої культурні та комунікативні потреби та інтереси шляхом розширення предметного поля власної культури, зорієнтованості на особистісну комунікативну активність з метою формування комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності, здатності самовираження в спілкуванні та художньо-педагогічній самореалізації.

Як зазначалося вище, створення художньо-педагогічного середовища сприяє набуттю студентами комунікативного досвіду, наявність якого впливає на формування усіх складових компонентів культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

У філософському розумінні, досвід – це відображення в людській свідомості законів об'єктивного світу і суспільної практики, одержане в результаті активного практичного пізнання [33]; уся сукупність чуттєвих сприйнять, що набувається в процесі взаємодії людини з зовнішньою природою і становить основу всіх наших знань про матеріальний світ [109]. У найзагальнішому тлумаченні, досвід – це сукупність всього того, що відбувається з людиною в її житті (реальність) і що вона усвідомлює; людина може мати досвід про саму себе, про свої здібності, про свої чесноти і вади, людина також може мати досвід і про думки, ідеї, знання (внутрішній досвід) [33].

На думку А. Флієра, досвід особистості є найважливішою змістовою компонентою культури, відображеною в суб'єктивній свідомості у формі законів

об'єктивного світу і суспільної практики, сконцентрованою навколо засвоєних ціннісних орієнтацій, і одержаною в результаті активного пізнання; система накопичених знань, принципів, умінь і навичок колективного співжиття, діяльності, критеріїв самовизначення і соціальної взаємодії [116, с. 206].

У визначенні сутності поняття «комунікативний досвід» нам імпонує точка зору К. Джеджери, яку ми повністю поділяємо, відповідно до якої комунікативний досвід розуміється як складна, динамічна, багатофункціональна система набутих знань, умінь, відносин, способів, засобів, форм і механізмів організації поведінки в спілкуванні, що розвивається і змінюється відповідно до динамічних процесів у суспільстві, є індивідуальним результатом засвоєння та реалізації соціального досвіду, що в культурологічному аспекті відображається як певний рівень культури спілкування особистості [31, с. 116];

Збагачення комунікативного досвіду майбутнього вчителя образотворчого мистецтва під час професійно-педагогічної підготовки уможливорює формування аксіологічно-мотиваційної сфери студента, яка відповідає за систему цінностей, ціннісних орієнтацій та ціннісне ставлення до художньо-педагогічного спілкування як культурного явища, забезпечує позитивну мотивацію до оволодіння студентами знаннями щодо механізмів здійснення художньо-педагогічної взаємодії, стратегій, стилів, прийомів її організації, сприяє практичній підготовленості до неї шляхом розвитку комунікативної компетентності, комунікативних умінь і здібностей, формує значущі особистісні властивості студентів, які забезпечують продуктивність художньо-педагогічної взаємодії з метою навчання й виховання учнів та передачі їм емоційного культурного та образотворчого досвіду.

Четверта педагогічна умова передбачає *актуалізацію особистісно-професійної рефлексії як основи саморозвитку майбутнім учителем образотворчого мистецтва культури художньо-педагогічного спілкування*. Сучасний учитель образотворчого мистецтва відрізняється здатністю здійснювати аналіз, корекцію, розвиток та вдосконалення усіх сторін художньо-

педагогічної діяльності, що неможливо реалізувати без розвиненої особистісно-професійної рефлексії.

Важливість рефлексії відзначав ще С. Рубінштейн, значення якої, на думку психолога, полягає в тому, що рефлексія ніби втручається в плинний хід життя, виводить людину за його межі. Це виявляється в тому, що особистість стає в мета-позицію до себе, своїх думок, учинків і починає піддавати глибинному аналізу всі свої розумові дії, емоції, поведінкові прояви, соціальні контакти. Переосмислення виводить її на інший рівень – філософського осягнення життя, на якому вона починає знаходитися на одному з ціннісно-сміслових полюсів: повної душевної спустошеності чи осмисленого морального існування [94].

Особистісна рефлексія – це механізм, який допомагає суб'єкту відображати свій внутрішній світ, індивідуально-психологічні особливості, способи реагування в складних ситуаціях. Високий рівень особистісної рефлексії сприяє формуванню цілісного образу «Я» [27].

Особистісна рефлексія виступає характеристикою особистості, яка розвивається в процесі накопичення та збагачення професійного досвіду і здійснення професійної діяльності та служить підставою для подальшого саморозвитку майбутнього педагога.

Професійна рефлексія педагога розглядається науковцями як психологічна властивість особистості, що забезпечує оптимальний аналіз педагогом своєї професійної діяльності з метою формування найбільш оптимального зворотного зв'язку між цією діяльністю і її відображенням у індивідуальному досвіді педагога [95]; вихід на когнітивний рівень суб'єктивних переживань, пов'язаних з професійною діяльністю [123]; властивість структури особистості забезпечує пошук нового сенсу та формування нових цінностей, дозволяє педагогу долати професійні деформації, є фактором його професійного розвитку [66]; синтез рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності та рефлексивної свідомості, що спрямовані на самоаналіз, самоусвідомлення, переосмислення себе, власної та спільної діяльності, а також погляду на себе «очима інших» відповідно до контексту майбутньої професійної діяльності в усій її багатоаспектності [38, с. 12].

Професійна рефлексія здійснюється в напрямку аналізу вчителем своїх професійних якостей (цінностей), професійних здібностей і професійного потенціалу. Через призму педагогічної реальності вчитель переосмислює змістовні параметри професійної самосвідомості, а саме уявлення про свої педагогічні якості та можливості, самодостатні уявлення про себе як про особистість, гідну своєї професії [49, с. 167].

Особистісно-професійна рефлексія дає можливість отримати уявлення про рівень своєї відповідності вимогам до особистості вчителя та професійним стандартам, визначити межі своїх потенційних можливостей, розуміти себе, свої внутрішні особистісні та професійні якості і характеристики, адекватно реагувати на себе й оточуючих; планувати, реалізовувати й оцінювати власні результати; проводити аналіз і корекцію власної діяльності та визначати напрямки подальшої роботи над собою, створювати позитивну Я-концепцію шляхом самопізнання й аналізу себе як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення своїх можливостей, свого індивідуального досвіду, своєї компетентності з вимогами професійної діяльності тощо.

Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва особистісно-професійна рефлексія культури художньо-педагогічного спілкування – це усвідомлення та самооцінка готовності до художньо-педагогічної взаємодії, аналіз власних художньо-комунікативних знань, цінностей та ціннісних орієнтацій, оцінювання рівня комунікативних умінь, значущих особистісних властивостей та здатності створення в художньо-педагогічному процесі комунікативних відносин, які забезпечують спільну творчу діяльність та створюють оптимальні умови для культурно-естетичного розвитку вихованців; засіб досягнення особливостей власного ставлення до культури, спілкування, мистецтва, професійної діяльності, учнів, самого себе.

У найзагальнішому вигляді саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних якостей людини, розгортання її індивідуальності. На думку В. Слободчикова, саморозвиток – це фундаментальна здібність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя, перетворювати

власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення; розвиток людиною своєї власної самості в координатах термінальних цінностей та граничних смислів [105, с. 15].

Виходячи з викладеного, реалізація даної умови при формуванні культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва сприяє усвідомленню себе як особистості, педагога, митця, власної компетентності в майбутній професійній діяльності, оцінюванню майбутнім педагогом-художником наявного рівня готовності до культуровідповідної художньо-педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі, тим самим мотивуючи до активного перетворенням свого внутрішнього світу, до культурного, педагогічного, художнього, творчого та комунікативного саморозвитку як внутрішньої активності, що спрямований на усвідомлення людиною самої себе як суб'єкта діяльності та зумовлює продуктивне професійне становлення, професійний розвиток і перетворення «фахівця на професіонала» [6, с. 47]. Рівень культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва безпосередньо залежить від розвиненості здатності до особистісно-професійної рефлексії.

Отже, обґрунтований вибір оптимального комплексу педагогічних умов та їх раціональне поєднання сприятиме, на нашу думку, оптимізації та удосконаленню професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а реалізація визначених педагогічних умов – підвищенню рівня сформованості культури художньо-педагогічного спілкування.

Таким чином, формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є цілеспрямованим систематичним педагогічно організованим та керованим процесом, ефективність якого, за нашим переконанням, детермінується обраними педагогічними підходами, висунутими принципами та спроектованими й обґрунтованими умовами, що становлять фундаментальну базу означених методичних основ, реалізація яких під час професійно-педагогічної підготовки вимагає розроблення відповідного методичного забезпечення.

2.2. Методичне забезпечення формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього учителя образотворчого мистецтва

Методичне забезпечення формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього учителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки в нашому дослідженні виступає невід'ємною складовою реалізації розроблених методичних основ цього педагогічно організованого процесу та їх експериментальної апробації.

У науково-педагогічній літературі вироблено комплекс поглядів на розуміння методичного забезпечення. Так, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу з навчальної дисципліни в єдності його цілей, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм являє собою сукупність інформаційних і навчально-методичних матеріалів, що призначені забезпечити всі основні його етапи – від надання навчальної інформації, її сприйняття, усвідомлення й застосування з метою оволодіння визначеним обсягом знань та переліком визначених компетентностей, до контролю результатів вивчення навчальної дисципліни [70, с. 6]. На думку В. Радкевич, методичне забезпечення — це система взаємодії викладача та студента, що включає, окрім методичного оснащення (навчальних і робочих програм, методичних розробок, дидактичних посібників), такі компоненти, як апробація та впровадження у практику ефективних моделей, методик, технологій тощо [92, с. 198].

Отже, як бачимо, методичне забезпечення втілюється в конкретних педагогічних цілях, завданнях, змісті, етапах, формах, методах, засобах і прийомах освіти, що відображаються в навчальних програмах, методичних рекомендаціях, напрацьованому досвіді розв'язання певних навчально-виховних завдань.

Розроблене методичне забезпечення формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (етапи, завдання, зміст, форми, методи, засоби і прийоми роботи) підпорядковано *мети*

нашого дослідження – формуванню культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, як його системоутворювальної складової. Для її досягнення було поставлено *завдання*, адекватні визначеній структурно-змістовій організації феномена. Вони сформульовані таким чином, щоб сприяти формуванню кожного з компонентів культури художньо-педагогічного спілкування студентів, а саме: 1) забезпечення професійної спрямованості ціннісних орієнтацій студентів у художньо-педагогічному спілкуванні як до явища культури їх майбутньої професійної діяльності; формування усвідомленої стійкої потреби та інтересу до художньо-педагогічного спілкування; 2) оволодіння системою знань щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, а також наукових основ міжособистісного спілкування в поєднанні із загальнокультурними та суто фаховими когніціями; формування комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності як готовності до діалогу з учнями; 3) розвиток особистісних комунікативно значущих рис та властивостей студентів: художньо-педагогічної емпатії, здатності до самоконтролю й самооцінки художньо-комунікативних умінь та рефлексії в художньо-педагогічній діяльності; 4) забезпечення практичної підготовленості студентів до художньо-педагогічної культуровідповідної взаємодії шляхом формування художньо-педагогічних комунікативних умінь, розвитку комунікативних та організаторських здібностей, стимулювання виявів у студентів комунікативної активності та ініціативи.

При розробленні методичного забезпечення нами було враховано концептуальні положення мистецько-педагогічної вищої освіти та соціально-психологічні особливості і специфіку студентського віку, який К. Ушинський називав «найрішучішим»; цей час найактивнішої роботи над собою. Все, що буде досягнуто в ці роки, визначає майбутній розвиток особистості [127]. У студентському віці головними сферами життєдіяльності є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення. Психічні новоутворення цього вікового періоду

охоплюють пізнавальну, емоційну, мотиваційну, волюву сфери, що відображається в інтересах, потребах, нахилах, характері, цінностях. Серед головних психічних новоутворень юнацького (студентського) віку – стадії персоналізації і періоду набуття самоідентичності – В. Слободчиков та Є. Ісаєв виокремили глибоку рефлексію; розвинене усвідомлення власної індивідуальності; формування конкретних життєвих планів; готовність до самовизначення в професії; установка на свідому побудову власного життя; поступове входження в різні сфери життя і діяльності; розвиток самосвідомості; активне формування світогляду [104]. Отже, студентський вік є найбільш сенситивним для формування в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва культури художньо-педагогічного спілкування.

Експериментальним фактором у методичному забезпеченні формування культури художньо-педагогічного спілкування виступила нормативна дисципліна навчального плану педагогічної підготовки вчителя образотворчого мистецтва «Педагогічна творчість», мета викладання якої, згідно програмних вимог, полягає в створенні умов для активізації процесу становлення культури професійної праці та умілості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на основі творчої самореалізації в художньо-педагогічній діяльності. Одним з її ключових завдань є набуття і засвоєння знань та практичних умінь організації професійно-педагогічної діяльності як розвиваючої взаємодії, спрямованої на творення особистості учнів. У процесі вивчення курсу «Педагогічна творчість» майбутній учитель образотворчого мистецтва згідно з вимогами освітньо-професійної програми має *знати*: закономірності продуктивної педагогічної взаємодії; основи функціонування комунікативної культури педагога; педагогічні можливості засобів професійної техніки учителя-вихователя; специфіку внутрішньої психотехніки педагога; *вміти*: виявляти та створювати умови ефективного педагогічного спілкування; будувати стосунки з учнями на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Результатом засвоєння навчальної дисципліни є сформованість комунікативної компетентності, зміст якої полягає у готовності до продуктивного педагогічного спілкування як творчого процесу; уміння виявляти різноманітні елементи професійно-педагогічної техніки [87].

Використання освітньо-розвивального потенціалу навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» у складі методичного забезпечення процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва з подальшим збагаченням її змісту експериментальними чинниками дослідження полягало в оволодінні студентами культуровідповідною художньо-педагогічною взаємодією як однією з ключових загальнокультурних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (відповідно до компетентнісного підходу), завдяки якій студенти набувають здатності організувати особливе середовище, у якому майбутній педагог-художник повинен володіти готовністю до співпраці, діалогічністю мислення, навичками командної роботи і ділового спілкування, науковими основами міжособистісного та професійного спілкування. У нього мають формуватися художньо-комунікативні компетенції сприйняття, аналізу, оцінювання та ретрансляції інформації, пов'язаної з образотворчим мистецтвом та художньо-педагогічною діяльністю, а також уміння висловлювати думки, здійснювати конструктивну взаємодію в різних видах комунікації (професійній, навчальній, безпосередній та опосередкованій), дотримуватися норм культурної комунікації, усвідомлювати себе як носія мовної культури, володіти прийомами саморегуляції.

Поряд із нормативним змістом курсу з педагогічної творчості, безпосередньо пов'язаним із набуттям студентами загальнопедагогічних знань, професійних умінь та навичок, які сприяють формуванню готовності до майбутньої художньо-педагогічної діяльності та розвитку педагогічної майстерності як важливого індикатору культури професійного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, уведення до змістового наповнення означеної навчальної дисципліни додаткової навчальної інформації експериментального характеру дозволило зацентувати увагу студентів на сутності культууроорієнтованого художньо-педагогічного спілкування, особливостях вербальних та невербальних засобів здійснення художньо-педагогічної взаємодії, механізмах професійної комунікації педагога-художника, педагогічних комунікативних умінь у структурі техніки професійного спілкування вчителя образотворчого мистецтва, специфічних характеристиках

комунікативних конфліктів і стратегій їх вирішення, а також використанні етичних норм міжособистісної художньо-педагогічної комунікації.

Додаткову навчальну інформацію експериментального характеру, якою збагачено та розширено зміст кожної теми навчальної дисципліни «Педагогічна творчість», представлено в дод. Б.

Експериментальні впливи, спрямовані на формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відбувалися на лекційних, семінарських та лабораторно-практичних заняттях з педагогічної творчості, передбачених навчальним планом та програмою навчальної дисципліни. При тому педагогічна взаємодія зі студентами під час аудиторної та позааудиторної роботи була організована таким чином, щоб кожен з них став суб'єктом і співорганізатором комунікативного навчально-виховного процесу, оскільки культууроорієнтоване художньо-педагогічне спілкування формується лише за активної участі в ньому.

Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва має бути виключно поетапним процесом, оскільки, згідно із теорією поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, набуття нових знань розглядається як безперервний ланцюг різних перетворювальних дій, їх перенесення у внутрішній план [25]. Поетапне засвоєння майбутніми педагогами-художниками необхідного теоретичного і практичного матеріалу в ході професійно-педагогічної підготовки дозволяє поступово ускладнювати й розв'язувати завдання, спрямовані на формування культури художньо-педагогічного спілкування. Це передбачає комплекс цілеспрямованих взаємопов'язаних послідовних педагогічних дій, які, враховуючи специфіку професійної діяльності, спрямовують студентів на формування аксіологічних, когнітивних, особистісних та технологічних художньо-педагогічних аспектів культууроорієнтованої професійної взаємодії. Кожен з визначених етапів формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в структурі методичного забезпечення цього процесу характеризується специфічними, відповідно до поставлених завдань,

формами, методами, засобами та прийомами роботи. Тому методичне забезпечення формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника було спроектовано як три пов'язаних між собою етапи – ціннісно-пропедевтичний, теоретико-пізнавальний, практико-дієвий, кожен з яких виступає логічним продовженням попереднього.

Ціннісно-пропедевтичний етап формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступив вихідним, початковим етапом експериментального навчання. На ньому в основному зосереджувалася увага на реалізації першої *педагогічної умови* – виробленні ціннісного ставлення та позитивної мотиваційної спрямованості на культуровідповідне художньо-педагогічне спілкування. При тому висувалися наступні *завдання*:

- актуалізація наявних знань студентів про сутність культури, педагогічної культури, основи міжособистісної взаємодії, особливості спілкування педагога-художника та специфіку його професійної діяльності тощо;

- забезпечення професійної спрямованості ціннісних орієнтацій студентів у художньо-педагогічному спілкуванні як явища культури їх майбутньої професійної діяльності;

- формування усвідомленої стійкої потреби та інтересу до художньо-педагогічного спілкування: розвитку комунікативних художньо-педагогічних умінь; набуття системних, ґрунтовних знань у сфері професійної взаємодії;

- формування здатності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до рефлексії в художньо-педагогічній діяльності.

Зміст ціннісно-пропедевтичного етапу в цілому був спрямований на формування професійно-педагогічної та ціннісної спрямованості художньо-педагогічної взаємодії як культурного феномену та усвідомлення й особистісне сприйняття створеного образу досконалого культурно-комунікативного вчителя образотворчого мистецтва шляхом: 1) створення умов для розвитку системи педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій, комунікативних потреб та інтересів, формування художньо-педагогічної рефлексії, що призводить до формування ціннісного ставлення майбутнього вчителя образотворчого

мистецтва до художньо-педагогічної діяльності загалом та культури художньо-педагогічного спілкування зокрема; 2) формування стійкого усвідомленого інтересу до педагогічної взаємодії, прагнення організувати її якомога ефективніше, з урахуванням усієї системи художньо-комунікативних норм, знань, умінь і цінностей тощо, що забезпечують її культуровідповідність, забезпечення особистісної відповідальності за її результати.

Основними технологіями, методами та прийомами відповідно до особливостей завдань ціннісно-пропедевтичного етапу роботи виступили: інтерактивна та проблемна технології навчання, технологія розвитку критичного мислення, методи фасилітованої дискусії, брейнстормінгу (мозковий штурм), лекції-аналізу конкретних ситуацій, спонукальний метод ведення щоденника «Щоденник мистецьких вражень», прийоми «Калейдоскоп висловів», «Знаю – хочу – дізнався», «Усе в мене в руках!».

Традиційно опанування навчальною дисципліною розпочинається на лекційних заняттях, тому саме вони стали однією з основних форм організації навчання на даному етапі. Зауважимо, що загалом сформованість стійких педагогічних ціннісних орієнтацій характеризує професійну зрілість педагога та виступає узагальненим показником готовності до професійної діяльності.

Формування ціннісних орієнтацій педагога – складний та тривалий за часом процес, який включає кілька етапів. До повного циклу формування ціннісних орієнтацій Т. Калюжна включає наступні етапи: пред'явлення цінностей вихованцеві; усвідомлення ціннісних орієнтацій особистістю; ухвалення ціннісної орієнтації; реалізація ціннісних орієнтацій в діяльності і поведінці; закріплення ціннісної орієнтації в спрямованості особистості і перехід її в статус особистісної якості; актуалізація потенційної ціннісної орієнтації [47, с. 68].

Зауважимо, що на даному етапі професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва має бути спрямована на розуміння студентами особистісного значення художньо-педагогічної культури, діяльності та взаємодії. Такий особистісний сенс має виникнути на основі усвідомлення та оцінки системи існуючих цінностей педагогічної діяльності, цінностей світової культури та мистецтва, цінностей спілкування

тощо, що, у свою чергу, призведе до формування позитивної мотивації майбутньої художньо-педагогічної діяльності, ціннісного ставлення до її комунікативної складової, до художньо-педагогічного спілкування як культурного професійного явища та індикатора художньо-педагогічної майстерності та творчості. Формування усвідомленої стійкої потреби, інтересу та прагнення до художньо-педагогічного спілкування можливе за умови доцільно дібраних технологій, методів, прийомів організації навчальної діяльності та збагачення лекцій експериментальним матеріалом. Це дозволяє стимулювати студентів виявляти комунікативну активність, викликати бажання більше дізнатися про художньо-педагогічну взаємодію як засіб, що допомагає педагогу зробити мистецтво для вихованця близьким та зрозумілим, та набути культууроорієнтований комунікативний художньо-педагогічний досвід.

Опанування студентами нормативною навчальною дисципліною «Педагогічна творчість» починається із вступної лекції на тему «Сутність та зміст педагогічної творчості і майстерності», під час вивчення якої відбувається часткове формування потрібного понятійного апарату та початкове загальне знайомство з проблематикою культууроорієнтованого художньо-педагогічного спілкування. Крім матеріалу, передбаченого програмою навчальної дисципліни, студенти отримували додаткову інформацію про передумови професійної культури педагога-художника як основи формування культури художньо-педагогічного спілкування; рівні сформованості культури педагога, її види, особливості та специфічні риси; функції культури в професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва тощо.

Забезпеченню позитивної мотиваційної спрямованості та формуванню ціннісного ставлення студентів до оволодіння культурою художньо-педагогічного спілкування сприяють інтерактивні технології навчання, у яких студенти виступають рівноправними учасниками навчального процесу, долаючи недоліки традиційного викладу навчального матеріалу на лекціях, забезпечуючи орієнтацію на розвиток творчої особистості майбутнього педагога, внутрішньої мотивації студентів, стимулювання пізнавально-

професійного інтересу до кола проблемних питань, актуалізацію бажання досліджувати свої потенційні можливості як особистісні, так і професійні.

Поділяємо точку зору О. Волошиної, відповідно до думки якої «інтерактивне навчання сприяє активізації навчально-пізнавального процесу, формуванню глибокої внутрішньої мотивації, надає можливості для інтелектуального та творчого розвитку, прояву ініціативи, розвиває комунікативні вміння. Навчання з використанням інтерактивних освітніх технологій передбачає, відмінну від звичної, логіку навчального процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування» [22, с. 9].

На вступному лекційному занятті виклад навчальної інформації відбувався з використанням методів інтерактивної технології навчання, зокрема методу *фасилітованої дискусії*. На початковому етапі дуже важливо «спровокувати» зацікавленість студентів у навчальній інформації як основи в подальшому розвитку потреби та інтересу до культури художньо-педагогічного спілкування та надання їй особистісного смислу.

Фасилітація, зауважує О. Красовська, – достатньо складна форма організації навчання, яка забезпечує навчальний процес на трьох рівнях: предметному (смісловому), рівні переживань (досвід, почуття, бажання); рівні взаємодії (комунікація та співпраця в групі) [54, с. 95].

Фасилітована дискусія – це колективне обговорення будь-якої проблеми, яке спирається на певну стратегію питань і техніку парафразу, під супроводом керівника-фасилітатора. Парафраз (перефразування) дозволяє продемонструвати важливість, цінність та рівноправність думки кожного. Здійснюване у межах фасилітованої дискусії педагогічне спілкування дозволяє студентам уважно та з повагою ставитися до думки співрозмовника, співставляти різні точки зору, шукаючи щось спільне, вільно висловлювати власну думку, чути та враховувати думку навколишніх.

Серед найважливіших ознак, які характеризують метод фасилітованої дискусії, Т. Паніна виокремлює наступні: провідна роль модератора-

фасилітатора; планування спільної діяльності; візуалізація змісту і способів діяльності; чергування організаційних форм – індивідуальної, парної, групової, колективної роботи; словесна і візуальна презентація результатів напрацювань груп; зворотний зв'язок – рефлексія, оцінювання результатів; сприятлива групова атмосфера взаємодії [84].

Розглядаючи становлення та розвиток ідей педагогічної творчості, майстерності, новаторства в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки, майбутні вчителі образотворчого мистецтва були зосереджені на питаннях цінності професійної культури та специфіці художньо-педагогічної діяльності педагога-художника. Творча невизначеність питань фасилітованої дискусії дозволила активізувати сприйняття та усвідомлення студентами змісту та сутності професійної культури педагога-художника як основи культури художньо-педагогічного спілкування, її значущості, відмінності художньо-педагогічної культури вчителя образотворчого мистецтва, її функціональних особливостей від педагогічної культури педагога гуманітарного чи технічного спрямування.

Виокремлюють кілька стратегій постановки запитань у залежності від мети та стадії фасилітованої дискусії: питання на розуміння (розуміння ситуації та базової інформації); питання для уточнення (допомагають учасникам більш глибоко розглянути тему, проблему, ідею чи концепцію); питання для обдумування (дозволяють учасникам висловити свої думки, інтерпретації, поділитися досвідом); питання для узагальнення (допомагають учасникам використати свої знання для формування конкретних висновків, обґрунтування своїх поглядів, а фасилітатору оцінити передачу знань); питання на застосування (пов'язують навчання та реальні життєві ситуації шляхом використання особистого життєвого чи професійного досвіду в контексті навчального матеріалу); питання для підведення підсумків (дають змогу учасниками оцінити їх досвід як досвід навчання; стимулюють до зворотного зв'язку, формулювання висновків; концентрують увагу на результатах навчання) [113].

Ключове питання фасилітованої дискусії: «Чи так необхідна майбутньому вчителю образотворчого мистецтва сформована педагогічна культура?».

навколо якого з метою ефективного спрямування була побудована система відкритих запитань: «Що Ви думаєте з цього приводу?», «Які у Вас є підстави так думати?», «Хто з Вас думає так само?», «Хто не згоден?», «Чому педагогічна культура необхідна майбутньому вчителю образотворчого мистецтва?», «Чому сформована педагогічна культура не впливає на результат художньо-педагогічної діяльності педагога-художника?» «Наскільки я зрозумів/зрозуміла, ви стверджуєте, що.... правильно?», «Які є ще аргументи?», «На чому ґрунтується Ваша думка?», «Чи не могли б Ви уточнити?», «Що Ви розумієте під педагогічною культурою? «Що Вам потрібно знати та вміти для того, щоб педагогічна культура впливала на результати діяльності вчителя?», «Ви могли б запропонувати щось для формування педагогічної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва?», «Чи вважаєте Ви це дієвим?», «Це важливо, чи не так?», «Чим це відрізняється від...?», «Які є можливі варіанти?», «Хто ще поділяє Вашу думку?», «Що Ви робитимете для формування своєї педагогічної культури?», «Що нового Ви дізналися?», «Чи вплинула дискусія на вашу думку?».

Логічні, послідовні та різні за ступенем складності запитання стимулюють комунікативну активність студентів, мотивують до участі в обговоренні, залучають до вільної дискусії та пояснення один одному своїх позицій, підходів, поглядів, емоцій, реакцій тощо, кожна з яких не є помилковою. Можливість висловити свою думку має кожний, не отримуючи при цьому оцінки з боку викладача-фасилітатора та не вислуховуючи його авторитетної точки зору.

По завершенню фасилітованої дискусії був використаний *інтерактивний прийом «Калейдоскоп висловів»*, який, на нашу думку, має значний ціннісно-мотиваційний потенціал у формуванні усвідомленої стійкої потреби та інтересу до культури загалом та педагогічної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва зокрема. Використання міркувань, суджень або висловів відомих філософів, культурологів, художників та письменників щодо специфіки поняття культури, її значення в життєдіяльності людства дозволяє

студентам, спираючись на власний емпіричний досвід, сформулювати своє розуміння культури, її сутності, значущості в художньо-педагогічній діяльності. Майбутні педагоги-художники мали обрати одне або кілька суджень, які найточніше, найближче відображають їхнє бачення, та обґрунтувати свій вибір на конкретних фактах і прикладах. Для аналізу студентам були запропоновані наступні афористичні висловлювання Лорда Раглана «Культура – це приблизно все те, що робимо ми і чого не роблять мавпи»; Вільгельма Рошера «Чим вище культура, тим вище цінується праця»; Клода Леві-Строса «Пришестя культури збігається з народженням інтелекту»; Карла Маркса «Культура – це міра людяності в людині»; Діни Дін «Культура – це досконалість в житті»; Метью Арнольда «Культура – це прагнення до досконалості за допомогою пізнання того, що найбільше нас турбує, того, про що думають і говорять»; Андре Мальро «Культуру не можна успадкувати, її треба завоювати»; Константина Паустовського «Серце, уява і розум – ось те середовище, де зароджується те, що ми називаємо культурою»; Йохана Хейзінги «Культура може називатися високою, якщо навіть вона не створила техніки або скульптури, але її так не назвуть, якщо їй не вистачає милосердя»; Володимира Мікушевича «Культура перетворює людське життя в неперервну дію»; Чарльза Дарвіна «Найвища можлива стадія моральної культури – коли ми розуміємо, що здатні контролювати свої думки»; Гофмільера «Душа культури – культура душі».

Крім того, студенти отримали можливість суб'єктивно оцінити рівень власної культури, у чому вона виявляється, чи вистачає знань, умінь та навичок для ведення дискусії, для грамотного висловлювання своїх думок тощо. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва дійшли до висновку, що завдяки цифровізації усіх сфер життя людини, їй не вистачає «живого спілкування». Не дивлячись на усі позитивні сторони діджиталізації, її масштабність приносить й багато шкоди, зокрема частково втрачаються навички письма, падає рівень читацької компетенції; знижується якість усного мовлення та готовності до вербальної комунікації в різних формах (розповідь, пояснення, діалог як основа обговорення, дискусії, полеміки), знижується креативність, відбувається

деформація індивідуальності особистості. Також студенти зацентували увагу на тому, що формування духовності особистості, її духовний розвиток, формування системи цінностей та ціннісних орієнтацій, ідеалів, моральних норм, культури поведінки відбувається в безпосередньому живому спілкуванні, яке надає можливість продемонструвати увесь культурний потенціал особистості. Таким чином, майбутніми педагогами-художниками був зроблений логічний висновок про необхідність культурного розвитку вчителя, його готовності здійснювати культууроорієнтовану художньо-педагогічну взаємодію з вихованцями.

Одним із дієвих інтерактивних методів формування свідомого стійкого інтересу до художньо-педагогічного спілкування, потреби в особистому культурному розвитку, у розвитку комунікативних художньо-педагогічних умінь та набутті системних, ґрунтовних знань у сфері професійної взаємодії є *брейнстормінг (мозковий штурм)*, який був використаний на семінарському занятті «Роль творчості і майстерності в педагогічній праці: історія та сучасний контекст».

Брейнстормінг (мозковий штурм) – інтерактивний метод розв’язання проблеми на основі стимулювання творчої активності, при якому учасникам обговорення запропоновано виказати якомога більшу кількість варіантів розв’язання конкретної проблеми, не уникаючи навіть найфантастичніших рішень. Головними аспектами є максимальна кількість ідей та повна заборона на критику на початкових етапах [32].

Основні етапи брейнстормінгу: 1) формулювання проблеми, яку необхідно розв’язати; 2) тренувальна розминка: вправління в швидких пошуках відповідей на запитання («від простого до складного»), звільнення від впливу психологічних бар’єрів (соромливості, ніяковості, замкнутості, скованості); 3) безпосередньо мозкова атака – «штурм» висунутої проблеми: всі пропозиції окремих студентів чи «творчих груп» фіксуються без критики; 4) сумісна оцінка і відбір кращих ідей; 5) повідомлення про результати «мозкової атаки» і сумісне обговорення кращих ідей, їх захист; прийняття колективного рішення [111].

Майбутнім учителям образотворчого мистецтва було запропоновано кілька питань для брейнстормінгу (мозкового штурму): Що таке педагогічна творчість, майстерність та культура? Як педагогічна творчість співвідноситься з педагогічною культурою? Що охоплює професійна культура педагога? Чим відрізняється професійна культура педагога-художника від професійної культури педагога іншого профілю? Культура спілкування. Що це таке? Педагогічна культура і культура педагогічного спілкування – яке співвідношення цих понять? Як розвивати педагогічну культуру? Як формувати культуру педагогічного спілкування? Навіщо це потрібно? Чому це важливо? Чому це неважливо?

Використання методу дозволяє залучити до обговорення майже усіх студентів. Кожен вносить свій індивідуальний внесок у вирішення поставленої педагогічної проблеми, відбувається обмін особистим досвідом, цінностями, емоціями тощо в умовах взаємної поваги та підтримки, що сприяє розвитку діалогічного спілкування, яке має на меті забезпечення взаєморозуміння, взаємодії, колективне рішення поставлених професійно значущих завдань. Оскільки метод передбачає висування іноді найфантастичніших ідей, гіпотез та припущень, то панує легка, невимушена, вільна та жвава атмосфера.

Формування стійкого інтересу та розуміння необхідності оволодіння системою художньо-комунікативних норм, знань, умінь і цінностей, до художньо-педагогічної взаємодії, прагнення набуття комунікативного художньо-педагогічного досвіду тривало й при вивченні теми «Теоретичні і технологічні основи професійно-педагогічної діяльності». Під час лекційного заняття студенти отримали додаткову інформацію про комунікативну діяльність як вид професійної діяльності педагога-художника та її особливості; комунікативні художньо-педагогічні уміння майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як основу його комунікативної компетентності, їх роль у вирішенні комунікативних художньо-педагогічних задач. Лекційне заняття проходило у формі *лекції-аналізу конкретних ситуацій*. За своєю структурою така лекція має дискусійний характер і спрямована на

пригадування вже отриманих у процесі навчання знань. Для обговорення студентам була запропонована конкретна комунікативна мікроситуація, яка сприяла зосередженню уваги аудиторії на проблемі та забезпечувала творче сприймання матеріалу: «На уроці образотворчого мистецтва вчитель захоплено розповідає про живопис, демонструє учням репродукції відомих живописців, що викликає в них справжню цікавість. Педагог рекомендує школярам переглянути картини і диктує учням назви картин та імена авторів, щоб вони їх записали в свої зошити. У цей час один учень піднімає руку. «Слухаю тебе», – говорить вчитель. «А я бачив у Луврі ще одну цікаву картину...», – починає учень. «Сідай і помовчи», – різко обриває його вчитель».

Активізація діалогу зі студентами відбувалась за допомогою спеціально спрямованих запитань: «Чи педагогічно вчинив вчитель?», «Як реакція вчителя може вплинути на ставлення дітей до мистецтва?», «Чи наявні в педагога комунікативні художньо-педагогічні уміння?», «Як ви можете оцінити стиль та манеру діяльності вчителя?», «Які прийоми взаємодії з дитиною варто було б обрати вчителю?», «Якими методами потрібно стимулювати інтерес учнів до мистецтва?», «Як варто було вчинити вчителю?», «Чи можете Ви назвати вчителя комунікативно компетентним?»

Після відповідей на запитання, акцентуючи увагу на правильних та обґрунтованих відповідях, міркуваннях і судженнях, було проаналізовано ситуацію з наданням доводів щодо хибних думок і аргументовано підведено студентів до висновку.

До методів, що сприяють формуванню здатності до художньо-педагогічної рефлексії, віднесено нами ті, які побудовані на діалозі та передбачають авторські висловлювання, їх розуміння та аргументацію. Крім того, кожне семінарське заняття завершувалося *рефлексивною вправою* «Усе в мене в руках!». На дошці фіксувався плакат із зображенням долоні з надписами: великий палець – «Над цією темою я хотів би попрацювати ще», вказівний – «Тут я отримав конкретні вказівки», середній – «Мені зовсім не сподобалось», безіменний – «Психологічна атмосфера», мізинець – «Мені тут не вистачало

...». Учасники вправи малюють свою долоню та заповнюють відповідями. Результати обговорюються.

Також на ціннісно-пропедевтичному етапі нами був використаний *спонукальний метод ведення щоденника «Щоденник мистецьких вражень»*, який виступає своєрідним засобом художньої комунікації з творами мистецтва, відображає студентський досвід художньо-культурної комунікації. Застосування методу в результаті дозволив з'ясувати наскільки активно студенти долучаються до світу мистецтва та мають бажання обмінюватися своїм досвідом з іншими, наскільки вони вміють аналізувати витвори мистецтва, інтерпретувати їх, наскільки сформований словниковий запас, який надає можливість висловлювати свої враження. Форма ведення щоденника – доволі гнучка, його можна вести традиційно в письмовій формі, а можна використовувати ресурс соціальних мереж.

Отже, методи та прийоми інтерактивної технології навчання, використані нами на ціннісно-пропедевтичному етапі формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, виступили своєрідним стартом, поштовхом, «манком», спрямувавши вивчення навчальної дисципліни на виникнення інтересу до проблеми художньо-педагогічного спілкування, зокрема необхідності розвитку комунікативних художньо-педагогічних умінь та оволодіння системою знань у сфері професійної взаємодії; на формування потреби в художньо-педагогічному спілкуванні та усвідомленого ціннісного ставлення до загальної культури, педагогічної культури, культури професійного спілкування та діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, скерувавши комунікативні мотиви та інтереси, професійні дії та вчинки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на продуктивну організацію художньо-педагогічної діяльності.

Теоретико-пізнавальний – другий – ***етап*** формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступив логічним продовженням ціннісно-пропедевтичного етапу та

забезпечував набуття системних, ґрунтовних знань у сфері професійної взаємодії.

Домінантними *педагогічними умовами* на цьому етапі виступили: впровадження в професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності й створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам й інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та збагачує його комунікативний досвід.

При тому висувалися наступні *завдання*:

- формування теоретичних засад культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: опанування усіх ключових понять професійно-комунікативного тезаурусу;
- формування комунікативної художньо-педагогічної компетентності як своєрідної професійно-особистісної властивості, що забезпечує здатність ефективно використовувати комунікативний потенціал образотворчого мистецтва та розвивальні можливості навчання образотворчої діяльності;
- формування здатності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до рефлексії в художньо-педагогічній діяльності.

Зміст теоретико-пізнавального етапу в цілому був спрямований на створення умов для залучення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до різних видів діяльності, зокрема квазіпрофесійної з метою формування в них теоретичних основ культури художньо-педагогічного спілкування та комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності як готовності до діалогу з учнями, а також забезпечення поєднання теоретичного матеріалу з практичним його втіленням та з самостійною роботою студентів.

Основними технологіями, методами та прийомами відповідно до особливостей завдань теоретико-пізнавального етапу виступили: інтерактивна, діалогова та проблемна технології навчання, технологія арт-педагогіки, технологія розвитку критичного мислення, методи лекції-бесіди, складання експрес-характеристики, самоаналізу особистості, групового обговорення,

демонстрації, аналізу конкретних ситуацій, проблемної лекції із мультимедійним супроводом, біографічний метод, прийоми «Що я хочу знати?», «Знаю – хочу – дізнався».

На цьому етапі студентам надавалася можливість глибше, повніше та ґрунтовніше оволодіти необхідним тезаурусом, оскільки поняття – це основні теоретико-пізнавальні засоби, які дозволяють аналізувати комунікативні процеси та явища, які відбуваються в художньо-педагогічній діяльності. Нами були розглянуті сутність понять «педагогічне спілкування», «художнє спілкування», «культура художньо-педагогічного спілкування», «комунікативні художньо-педагогічні уміння», «емпатія», «рефлексія», «комунікативна активність» тощо.

Вивчення теми «Учитель-вихователь як суб'єкт творчої педагогічної праці, його професійно-педагогічне самовдосконалення» на лекційному занятті відбувалося у вигляді *лекції-бесіди*, яка передбачала максимальне залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в обговорення тематики шляхом застосування діалогу та полілогу, що сприяє активізації уваги студентів та засвоєння ними внаслідок цього більшого об'єму навчальної інформації. Специфіка проведення лекційних занять у формі бесіди полягає в тому, що викладач виступає і в ролі інформатора, і в ролі співрозмовника одночасно та вміло керує діалогом через систему зустрічних запитань. Така лекція має значні можливості активізації розумової діяльності студентів за рахунок залучення їх до процесу міркувань лектора, характеризується високою емоційністю, забезпечує сприятливі умови для створення особливої комунікативної атмосфери та рівноправної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Майбутній педагог-художник має не лише усвідомлювати важливість формування своєї культури художньо-педагогічного спілкування, але й прагнути оволодіти необхідними для цього знаннями, бути практично готовим до організації особливого полілогу з витворами образотворчого мистецтва, з учнями через витвори образотворчого мистецтва задля осягнення їх сутності та розкриття художнього образу.

Залучити учнів до культурних надбань людства, ознайомити з найважливішими цінностями та нормами людського буття, зрозуміти духовні

пошуки митців, сформувати духовну сферу особистості вихованця здатний лише культурний педагог, який не тільки володіє системою мистецькознавчих знань, а й розуміє роль і значення культури художньо-педагогічного спілкування в професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва, має знання про складові, моделі та стилі організації художньо-педагогічної взаємодії; знання про комунікативні уміння вчителя образотворчого мистецтва, його особистісні та професійно значущі якості, які характеризують культуру художньо-педагогічного спілкування; знання про себе як про суб'єкт художньо-педагогічного спілкування, що становить своєрідний механізм передачі культурного мистецького досвіду підростаючому поколінню.

Під час семінарського заняття «Особистість вчителя в системі професійної творчості і майстерності: шляхи професійно-педагогічного самовдосконалення» з метою набуття та подальшого розвитку навичок комунікативного аналізу та конструктивної критики, формування умінь ідентифікації та емпатії, уміння висловлювати свої думки, усвідомлювати свої позитивні та негативні сторони в рівні культурного розвитку та в комунікативній поведінці, усвідомлення себе суб'єктом комунікативного процесу нами був використаний *інтерактивний метод складання експрес-характеристики «Скажи мені, який я»*. Сутність методу полягала в тому, щоб скласти на свого однокурсника експрес-характеристику, у якій потрібно у вільній формі, анонімно, дотримуючись етичних норм та коректної критики, не керуючись симпатіями та антипатіями, відобразити особливості, позитивні та негативні риси й якості конкретного студента, проаналізувавши загальний культурний розвиток, сформованість комунікативних умінь, особистісних та професійно значущих якостей, які забезпечують ефективність особистої та художньо-педагогічної взаємодії. По-перше, метод дозволив з'ясувати побутовий рівень знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва в галузі культури та культури спілкування, по-друге, дав можливість зрозуміти студентам, чого їм не вистачає для організації міжособистісної взаємодії та яке враження вони справляють на навколишніх.

Наступний *метод самоаналізу особистості «Я – педагог-професіонал»* передбачав здійснення студентами самоаналізу наявних особистісних рис та якостей, які необхідні для здійснення ефективної художньо-педагогічної взаємодії. Перед студентами було поставлено завдання скласти перелік власних характерологічних рис та якостей, записавши в першу колонку риси, які сприяють організації конструктивної діалогічної взаємодії, у другу – які перешкоджають її побудові. Даний метод дозволяв поглибити знання студентів про педагогічні здібності, особистісні та професійно значущі комунікативні якості, визначити їх роль у продуктивній художньо-педагогічній діяльності та місце в структурі рис особистості вчителя творчої спрямованості. Важливо, що серед пріоритетних якостей особистості, що необхідні педагогу-художнику для результативного здійснення культуроорієнтованого спілкування з вихованцями, студенти назвали комунікабельність, художню обізнаність, знання особливостей професійної діяльності, методики викладання та вікової психології, вміння володіти емоційно-вольовим станом, терплячість, емпатію, педагогічний такт, художні здібності, повагу до вихованців тощо.

У процесі професійної підготовки, зазначає С. Корчинська, необхідно за допомогою методів гнучкого моделювання формувати у свідомості студентів ідеальний образ учителя як еталон дій, поведінки, регулятор самовдосконалення і самоспонування, який сприяє розвитку педагогічної рефлексії [53]. Дієвим способом формування у свідомості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва образу ідеального вчителя малювання було використання *методу групового обговорення* особистості Рама Нікумба з відеофільму «Зірочки на землі». Завдання переглянути фільм студенти отримали на попередньому занятті. Це дозволило студентам здійснити порівняльний рефлексивний аналіз своїх дій, поглядів, особистісно-професійних якостей, особливостей комунікативної поведінки тощо.

Сформована комунікативна культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва крім ґрунтовних, системних і комплексних знань студентів щодо сутності, змісту та структури

культури художньо-педагогічного спілкування має включати комунікативну компетентність як основу підготовленості до художньо-педагогічного діалогу з учнями. Здійснений самоаналіз дозволяє студентам – майбутнім педагогам-художникам усвідомити значущість їхньої готовності до організації діалогічного художньо-педагогічного спілкування на основі шанобливого, доброзичливого та відкритого ставлення до учня, урахування його стану й можливостей, впевненості в собі, розкнутості, легкості в спілкуванні, незалежності, емоційній стійкості, експресивності, артистичності, енергійності, відповідальності, лінгвомистецькій грамотності, тактовності, контактності, доброзичливості в спілкуванні тощо. Володіння педагогом-художником умінням будувати художньо-педагогічний діалог з учнями дає йому змогу самовиразитись у спілкуванні, виявити свою індивідуальність, цінності, світогляд, художній смак, уподобання та інтереси в процесі інтерпретації образотворчо-художніх явищ.

При вивченні педагогічного досвіду та особливостей взаємодії в професійній діяльності видатних педагогів-художників доречним було використання *біографічного методу*. Далі майбутні вчителі образотворчого мистецтва за допомогою самостійного пошуку отримали можливість змінити орієнтири з образотворчої діяльності на художньо-педагогічну, осмислити себе як особистість, як педагога, як художника, усвідомити ціннісні орієнтації та мотиваційну спрямованість власної художньо-педагогічної діяльності тощо. Аналіз художньо-педагогічної діяльності видатних педагогів-художників П. Чистякова, І. Репіна, В. Сєрова, М. Владикіна, А. Лосенка, К. Брюллов, М. Ростовцев та ін. дає зрозуміти студентам, що мистецтво виступає унікальним засобом спілкування, що без професійно побудованої художньо-педагогічної взаємодії неможливо забезпечити передачу та усвідомлення найважливіших загальнокультурних цінностей, формування духовних основ особистості, забезпечити емоційно-інтелектуальний зв'язок художника та глядача засобами «діалогу» з витвором образотворчого мистецтва. Педагогічна діяльність викладачів мистецьких дисциплін спрямована на розвиток здатності

учнів та студентів до сприймання і розуміння культурних явищ, на думку О. Рудницької, «через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особистості» [93].

Майбутнім учителям образотворчого мистецтва були запропоновано здійснити аналіз уривків статей про видатних педагогів-художників та зробити висновки про їхній стиль художньо-педагогічної взаємодії, її особливості. Так, наприклад, далі представлено уривок зі статті «Система викладання П.П. Чистякова як приклад професійної діяльності художника-педагога»: «Якщо проаналізувати всі окремі висловлювання П.П. Чистякова, поради та вказівки, його бесіди з учнями, листи до них, то можна побачити, як вони об'єднуються в послідовну роботу педагога, у своєрідну систему викладання. І в першу чергу стає зрозуміло: відмінність його системи роботи від інших педагогів виявилася в тому, що Павло Петрович не просто вчив малювати, був не простим передавачем інформації, «натаскувачем» на отримання певного досвіду, – він був організатором процесу навчання, що йде разом з учнями до майстерності» [100].

З метою ознайомлення студентів з сучасним передовим педагогічним досвідом та його аналізу був використаний *метод демонстрації*, який був спрямований на унаочнення студентам творчих лабораторій та досвіду вчителів образотворчого мистецтва закладів початкової та середньої освіти, шкіл мистецтв тощо. Аналіз передового педагогічного досвіду дозволив майбутнім учителям образотворчого мистецтва зробити висновки щодо рівня культури художньо-педагогічного спілкування, її важливості в педагогічній майстерності та професіоналізмі педагога-художника, її значення в ефективному залученні дитини до світу мистецтва, організації діалогу вихованця з витвором мистецтва. Студенти отримували зразки діяльності педагога-художника, здатного до організації культуровідповідної художньо-педагогічної комунікації.

Впровадження в професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності передбачало включення його до вирішення ситуацій, адекватних особливостям майбутньої художньо-педагогічної діяльності.

У контексті формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника важливого значення набувають комунікативні художньо-педагогічні ситуації квазіпрофесійного характеру, які вимагають активного проживання, переживання, рішення майбутнім вчителем образотворчого мистецтва практико орієнтованих проблем, тому вкрай важливо створити такі умови, які б забезпечили організацію художньо-педагогічної діалогічної взаємодії та включення студента в майбутню професійну діяльність на основі професійних, соціальних і культурних норм комунікативної поведінки, прийнятих у художньо-педагогічному середовищі та наближених до реальності. З цією метою нами була використана проблемна технологія навчання, зокрема *метод аналізу конкретних ситуацій*, який заснований на моделюванні/імітації ситуації або використанні реальної ситуації з метою глибокого та детального аналізу даного випадку, виявлення проблем, пошуку альтернативних рішень і прийняття оптимального рішення проблем. Найважливішою вимогою у застосуванні методу аналізу конкретних ситуацій є реальність описуваних у ситуаціях подій, тому конкретні ситуації розробляються на основі справжніх фактів. Запропоновані майбутнім учителям образотворчого мистецтва для аналізу комунікативні художньо-педагогічні ситуації квазіпрофесійного характеру представлено в дод. В.

При аналізі комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності студентам необхідно: 1) виявити проблеми, їх типологію, характеристики, наслідки і шляхи вирішення проблеми (проблемний аналіз); 2) проаналізувати взаємозв'язки і структуру ситуації з навколишнім і внутрішнім середовищем (системний аналіз); 3) встановити причини, які призвели до виникнення певної ситуації та можливих наслідків (причинно-наслідкові зв'язки); 4) обговорити проблему в групі, її рішення в процесі командної роботи (комунікативні дії, критичне мислення); 5) підготувати прогноз щодо ймовірного та бажаного майбутнього (прогностичний аналіз); 6) виробити план, програму дій у процесі вирішення

певної ситуації (програмно-цільовий аналіз); 7) здійснити рефлексію процесу вирішення проблеми [65].

Таким чином, використання методу аналізу конкретних ситуацій (у нашому випадку – аналізу комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійного характеру) сприяє закріпленню отриманих теоретичних знань, надаючи можливість актуалізувати їх у контексті майбутньої професії та набуті досвід реалізації отриманих знань; вправляє аналітичність та діалогічність мислення; надає можливість виявити вміння генерувати креативні ідеї до вирішення поставлених завдань тощо. Студент, розглядає поставлену перед ним ситуацію з різних сторін, оцінює її та знаходить оптимальні способи вирішення, тим самим розвиваючи здатність до художньо-педагогічної рефлексії.

Прийом «Занурення у професійне середовище» уможливорює отримання досвіду побудови конструктивної взаємодії, сприяє розвитку навичок аргументування та сприйняття й аналізу нової інформації при вирішенні проблемних ситуацій, забезпечує формування готовності до співпраці, навички командної роботи, ділового спілкування, ведення дискусій, аргументації власної думки, вмінь користуватися прийомами саморегуляції в процесі художньо-педагогічної культууроорієнтованої взаємодії, дотримуватися норм культурної комунікації, розвиває комунікативні та організаторські здібності, тим самим забезпечуючи формування комунікативної компетентності в майбутній художньо-педагогічній діяльності як готовності до діалогу з вихованцями.

Вивчення типології творчої особистості вчителя-вихователя дало нам можливість застосувати *технології арт-педагогіки*. Загальною метою арт-педагогіки є створення умов для соціального, культурного та особистісного розвитку за допомогою засобів мистецтва та художньої діяльності для вирішення педагогічних завдань, внаслідок чого навчання стає важливою особистісною цінністю та потребою тих, хто навчається.

На думку О. Медведєвої, арт-педагогіка забезпечує такі функції: культурологічну (зумовлена об'єктивним зв'язком особистості з культурою як системою цінностей, розвитком людини на основі опанування нею художньої

культури); освітню (спрямована на розвиток особистості й опанування нею дійсності за допомогою мистецтва, на здобуття знань у галузі мистецтва й практичних навичок у художньо-мистецькій діяльності); виховну (формує морально-естетичні, комунікативно-рефлексивні основи особистості і сприяє соціокультурній адаптації за допомогою мистецтва); коректувальна (сприяє профілактиці, корекції і компенсації недоліків у розвитку) [4, с. 25].

Дослідниця Т. Прикотенко виділяє такі основні ознаки арт-педагогіки: оперування засобами мистецтва під час вирішення професійних педагогічних завдань (при цьому не акцентується увага на здобутті серйозної художньої освіти); створення в освітньому просторі системи морально-естетичної взаємодії на основі інтеграції педагогіки, мистецтва, психології; домінування діалогу педагога зі студентами в освітньому процесі; спільна художня творчість педагога і студента; «введення» творів мистецтва під час вивчення найрізноманітніших предметів (засвоєння програмного матеріалу на внутрішньому, глибинному рівні сприйняття інформації); організація корекційно-компенсувальної, корекційно-розвивальної роботи зі студентами, що ґрунтується на їхній участі в різноманітних видах і формах художньо-творчої діяльності [86].

Використання арт-педагогіки з метою засвоєння студентами системи знань про культууроорієнтоване художньо-педагогічне спілкування, формування готовності до організації художньо-педагогічного спілкування на діалогічній основі та оволодіння здатністю встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини з учнями є цілком логічним та природнім, враховуючи специфіку майбутньої художньо-педагогічної діяльності педагогів-художників.

Студентам було запропоновано для виконання завдання: відобразити той чи інший тип творчої особистості педагога засобами малюнку або засобами театралізації. На нашу думку, малюнок є найбільш розповсюдженим засобом відображення дійсності, однак, проаналізувавши отримані враження про той чи інший тип вчителя, студент малює своє сприймання, створюючи тим самим унікальний продукт творчості та аргументуючи своє бачення. Інші ж студенти

мають з'ясувати, який тип вчителя зображений на малюнку. Наступний засіб арт-педагогіки – театралізація, яка нерозривно пов'язана з процесом гри, програванням ролей, розігруванням. Театралізація було обрана нами тому, що гра закладена в людині від природи, це природний процес взаємодії з навколишніми, спосіб пізнання світу, засіб вираження своїх переживань та емоцій. Студенти отримали можливість програти роль одного з вчителів, вжитися в неї, продемонструвати жестикуляцію, міміку, манеру розмовляти тощо (можливо залучення іншого студента та розігрування міні-вистави). Студенти групи мали здогадатися, який вчитель представлений у міні-постановці.

Таким чином, використання арт-педагогіки як засобу навчання забезпечує створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам та інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та збагачує комунікативний досвід, допомагає набути комунікативні художньо-педагогічні уміння та навички, сприяє створенню ситуацій для невимушеного спілкування, уміння вільно висловлювати й демонструвати своє бачення, аргументувати його з дотриманням культурних норм, виявляти творчі здібності, демонструвати рівень розвитку творчого, образного, педагогічного та художнього мислення тощо.

Найбільший навчальний потенціал у формуванні ґрунтовних, системних і комплексних знань, які необхідні майбутньому вчителю образотворчого мистецтва для продуктивної організації художньо-педагогічної взаємодії та виступають когнітивним базисом культури художньо-педагогічного спілкування, має тема «Теоретичні та технологічні основи професійно-педагогічного спілкування».

Важливо, щоб студенти були максимально сконцентровані на навчальному матеріалі, тому лекційне заняття було проведене у вигляді *проблемної лекції із мультимедійним супроводом*. Перевага проблемної лекції полягає в тому, що студенти не просто опановують інформацію, а переживають її засвоєння на емоційному та емпіричному рівнях, замислюючись над проблемними питаннями, аргументуючи й переконуючи в правильності та

істинності своєї думки. Проблемна лекція спрямована на формування пізнавальної самостійності студентів, на розвиток їхнього професійного мислення, однак крім зазначеного створюється середовище вільного спілкування з освітніх питань, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їхніх позицій, суджень, міркувань тощо.

Крім передбаченого програмою навчального матеріалу увага була сконцентрована на поняттях про художнє спілкування як емоційно-інтелектуальну взаємодію вчителя й учнів та культуру художньо-педагогічного спілкування, її структури, розглядалися питання функціональних особливостей художнього спілкування в навчальному процесі; специфіки організації культуровідповідної художньо-педагогічної взаємодії на діалогічній основі та особливостей художньо-педагогічного діалогу. Неможливо сформувати культуру художньо-педагогічного спілкування, не надаючи можливості студентам висловлювати свою думку з приводу хвилюючих питань, не стимулюючи їхню комунікативну активність та рефлексивні здібності, тому перед майбутніми вчителями образотворчого мистецтва було сформульовано та поставлено проблемні запитання: «Яке значення культури художньо-педагогічного спілкування в професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва?», «У чому полягає відмінність культури спілкування педагога-художника?», «Чому тільки зараз виникла проблема формування культури художньо-педагогічного спілкування педагога-художника?», «Яке спрямування має мати професійна підготовка вчителя мистецького профілю, щоб протягом навчання сформувати культуру спілкування?», «Яким чином це має бути відображено в нормативних документах?», «Якою має бути культурна особистість вчителя образотворчого мистецтва?», «Які складові має охоплювати культуроорієнтоване художньо-педагогічне спілкування?».

Виклад навчального матеріалу супроводжувався демонстрацією презентації, яка активізувала емоційний вплив на студентів та була достатньо ефективним засобом привернення уваги і стимулювання емоційного сприйняття інформації, оскільки наочне представлення інформації у вигляді

фотографій, відеофрагментів, змодельованих процесів має сильнішу емоційну дію на людину, сприяючи покращенню розуміння і запам'ятовування педагогічних процесів та явищ.

Шукаючи відповіді на проблемні запитання, майбутні педагогічно-художники усвідомили роль і значення культури художньо-педагогічного спілкування в професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва, важливість володіння відповідними знаннями як основи готовності до організації педагогічної взаємодії з вихованцями в художньо-педагогічній діяльності з врахуванням її специфіки. Студенти чітко зрозуміли, що завдання вчителя образотворчого мистецтва не просто навчити учнів малювати, а й організувати спілкування не лише з учнем, а й з витвором мистецтва, художнім образом, у якому розкривають емоції, почуття, великий спектр переживань художника, які необхідно донести вихованцям.

Вивчення кожної теми завершувалося простою *рефлексивною вправою* «Що я хочу знати?», яка надала можливість сформулювати питання, що задають перспективу подальшої самостійної роботи. Чим складніше навчальний матеріал, тим корисніше це завдання, яке полягає в тому, що студентам пропонується записати кілька незакінчених пропозицій у питальній формі: «Я хотів би знати, чи правильно ..?», «Я задаюся питанням, як ..?», «Я думаю про те ..?», «Найбільше мене цікавить думка ..?». До наступного заняття студенти мали знайти відповіді на поставлені питання.

Для визначення рівня засвоєння студентами навчального матеріалу про культуру художньо-педагогічного спілкування та шляхи її формування ефективним є завдання, яке передбачає, базуючись на отриманій інформації, складання програми підвищення власного рівня культурно-комунікативного розвитку для здійснення майбутньої художньо-педагогічної діяльності та тести для самостійного опрацювання (дод. Г).

Третій, *практико-дієвий етап* формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступив завершальним етапом експериментального навчання. Провідними

педагогічними умовами, як і на попередньому етапі, виступили: впровадження в професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності й створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам й інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та збагачує його комунікативний досвід.

При тому висувалися наступні *завдання*:

- формування комунікативних художньо-педагогічних умінь професійно-педагогічної взаємодії: емоційно-мовленнєвого спілкування, невербального художньо-педагогічного спілкування;
- розвиток організаційно-комунікативних здібностей реалізації художньо-педагогічної взаємодії;
- стимулювання частоти й інтенсивності виявів комунікативної активності, професійної ініціативи та суб'єктності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в художньо-педагогічній взаємодії;
- формування здатності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до рефлексії та емпатії в художньо-педагогічній діяльності.

Зміст практико-дієвого етапу був спрямований переважно на створення умов, що забезпечують практичну підготовленість студентів до свідомого вибору стратегій, стилів, прийомів організації художньо-педагогічної взаємодії для досягнення професійно значущого результату: розвиток емоційно-мовленнєвих умінь, навичок художньо-педагогічного аналізу творів мистецтва, умінь невербального впливу, формування педагогічного артистизму, художньо-педагогічного мислення, здібностей до комунікації та організації художньо-педагогічної діяльності, здатності студентів до художньо-педагогічної емпатії та рефлексії з метою ефективної побудови професійно-комунікативної поведінки й усвідомленої організації художньо-педагогічного спілкування та здійснення самоаналізу його результативності.

Основними технологіями, методами та прийомами відповідно до особливостей завдань практико-дієвого етапу виступили: інтерактивна,

проблемна, діалогова та тренінгова технології навчання, технологія розвитку критичного мислення; методи моделювання навчальних ситуацій, художньо-педагогічного аналізу творів образотворчого мистецтва, вербалізації змісту художніх творів, художньо-педагогічної презентації, художньо-педагогічного інтерпретування картин, парно-рольової гра «Вступні іспити до художньої школи», підготовка художньо-педагогічного есе, прийом «Знаю – хочу – дізнався»; творчі вправи «Співвіднеси визначення», «Професійно-комунікативний тезаурус», «Художній салон», «Подорож у майбутнє», «Фантазуємо разом», «Хто ще любить мистецтво, як люблю його я», «Подорож картини», тренінгові вправи.

Для перевірки рівня обізнаності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва з теоретичними основами культуроорієнтованого художньо-педагогічного спілкування з метою актуалізації мотивів художньо-педагогічної діяльності, комунікативних ціннісних орієнтацій, прагнення набути комунікативний художньо-педагогічний досвід, усвідомлення наявності чи відсутності сформованих комунікативних художньо-педагогічних умінь, які забезпечують культуровідповідну художньо-педагогічну взаємодію з метою навчання й виховання учнів та передачі їм емоційного культурного та образотворчого досвіду було використано вправи «Співвіднеси визначення» та «Професійно-комунікативний тезаурус». Сутність виконання вправи «Співвіднеси визначення» полягала в тому, щоб з хаотично представлених визначень ключових понять, які розглядалися на попередніх заняттях, обрати дефініцію, яка стосується конкретного визначення. Наступна вправа «Професійно-комунікативний тезаурус» передбачала складання переліку слів-ознак, які найповніше та найглибше характеризували такі поняття, як «культура», «художнє спілкування», «художньо-педагогічне спілкування», «культура художньо-педагогічного спілкування». Студенти мали чітко розуміти відмінність між цими поняттями. Водночас вправа дозволяла стимулювати образне, педагогічне та творче мислення, продемонструвати свій словниковий запас.

Одним з дієвих методів формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва при вивченні теми

«Основи культури професійно-педагогічного спілкування» вважаємо *метод моделювання навчальних ситуацій*, внаслідок якого забезпечується педагогічна умова впровадження в професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності. Перед студентами було поставлено завдання, керуючись класифікацією стилів спілкування, розділитися на групи та інсценізувати фрагмент художньо-педагогічної діяльності, який містить суперечність, тобто представити ситуацію зі шкільного життя, у якій би вчитель продемонстрував той чи інший стиль спілкування. Інші студенти називали стиль спілкування, аргументуючи свою думку. Результатом застосування методу є занурення студентів у ситуації квазіпрофесійного характеру, реального відтворення різноманітних аспектів майбутньої професійної діяльності, відпрацювання навичок ведення аргументованої дискусії, умінь приймати рішення з урахуванням думки співрозмовників, обґрунтовувати й відстоювати свою думку, визнавати за іншими право на власну точку зору, відбувається розвиток умінь здійснювати конструктивну діалогічну взаємодію, працювати в команді, адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність, відбувається формування комунікативних та організаторських здібностей тощо.

Також з метою створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам та інтересам, студентам була запропонована для виконання *творча вправа «Художній салон»*, сутність якої полягала в знаходженні прототипів відомих та улюблених персонажів художніх (образотворчих) творів серед одногрупників, друзів, викладачів. Виконання вправи створило позитивну емоційну атмосферу на занятті, забезпечило цікаве, невимушене, легке, вільне та креативне спілкування. Для порівняння обиралися тільки позитивні герої, проведені паралелі обов'язково пояснювалися з урахуванням правил комунікативної культури та професійного такту.

Майбутній учитель образотворчого мистецтва повинен вміти висловлювати свою думку про образотворче мистецтво, здійснювати аналіз образотворчих засобів, характеризувати зміст твору мистецтва, розуміти

позицію автора витвору мистецтва, з врахуванням особистісного досвіду виявляти своє ставлення. Зазначене передбачає сформованість у майбутнього педагога-художника специфічних для нього комунікативних умінь: емоційно-мовленнєвого спілкування, які характеризуються образністю мови, багатством змісту словника переживань, емоцій і почуттів, здатністю до емоційно-мовленнєвого перевтілення, широким світоглядом у галузі мистецтва; невербального художньо-педагогічного спілкування, які характеризуються гармонійністю використання рухів тіла як засобу комунікації з метою виразної демонстрації почуттів, емоцій та ставлень, пластикою і гнучкістю поведінки.

Формуванню вмінь здійснювати емоційно-інтелектуальну взаємодію з учнями у майбутній професійній діяльності сприяє *метод художньо-педагогічного аналізу творів образотворчого мистецтва*, який передбачає виявлення художнього змісту та художніх засобів, які його виражають, а також визначення істотних контекстуальних соціальних, культурних, педагогічних зв'язків, задовольняючи при цьому навчально-виховні потреби.

Майбутнім учителям образотворчого мистецтва було запропоновано переглянути репродукції відомих витворів образотворчого мистецтва (живопису, скульптури і графіки) та дібрати мовленнєві засоби (іменники, прикметники, дієслова, прислівники), за допомогою яких можна передати характер твору, охарактеризувати та визначити роль засобів художньої виразності в створенні цілісного художнього образу з врахуванням вікових особливостей вихованців. Увазі студентів були представлені кілька найбільш відомих шедеврів: «Мона Ліза» (Леонардо да Вінчі), «Зоряна ніч» (Вінсент ван Гог), «Дівчина з перловою сережкою» (Ян Вермеєр), «Нічна тераса кафе» (Вінсент ван Гог), «Куточок саду в Монжероне» (Клод Моне), Сон», (Пабло Пікассо), «Постійність пам'яті» (Сальвадор Далі), «Із озера» (Джорджія О'Кіфф), «Народження Венери» (Сандро Ботічеллі), «Водяні лілії» (Клод Моне), «Герніка» (Пабло Пікассо), «Крик» (Едвард Мунк) (дод. Д).

Також з метою формування умінь емоційно-мовленнєвого спілкування застосовувався *метод вербалізації змісту художніх творів*, сутність якого зорієнтована на досягнення глибокого усвідомлення майбутнім учителем

музики та художньої культури внутрішньої сутності художніх образів, характеристику їх смислового наповнення [83].

Методи художньо-педагогічного аналізу творів образотворчого мистецтва та вербалізації змісту художніх творів спрямовані на забезпечення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам та інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та збагачує комунікативний досвід.

Під час застосування методів досягається глибоке усвідомлення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва внутрішнього змісту твору, здійснюється характеристика його смислового наповнення. Студент, залучаючись до аналізу та коментування творів образотворчого мистецтва, оволодіває мовленнєво-мисленнєвими діями та операціями, уміннями емоційно-мовленнєвого спілкування, які мають надважливе значення для формування культури художньо-педагогічного спілкування, оскільки залучення до будь-якого виду мистецтва неможливе поза мовою, поза вербальним спілкуванням. Для розкриття змісту мистецтва, для передачі інформації, яка закладена автором у творі образотворчого мистецтва, необхідно володіння образотворчою термінологією, залучення влучних слів-пояснень, порівнянь, визначень, пошук яких змушує більш уважно вдивлятися у твір, заглиблюючись у його зміст.

Одним з найбільш важливих професійних умінь вчителя образотворчого мистецтва є його вміння інтерпретувати задум художнього твору таким чином, щоб учні могли осягнути його сутність, сприйняти змісту твору мистецтва, вміли розкрити художній образ, зрозуміти авторську позицію, тобто самостійно організувати діалог з витворами образотворчого мистецтва. З такою метою доцільним було виконання студентами *творчих вправ «Подорож у майбутнє», «Фантазуємо разом», «Хто ще любить мистецтво, як люблю його я»*, які передбачали групову роботу. Завдання першої вправи полягало в аналізі художньої картини та передбаченні подій, які могли б відбутися з персонажами, які зображені на ній, у майбутньому. Завдання другої вправи передбачало

використання відомих казкових (або міфічних) сюжетів задля створення сюжетно-психологічного підтексту до твору образотворчого мистецтва. Завдання третьої вправи полягало підготовці заклику-аргументу, у якому потрібно було емоційно та нестандартно назвати причини, чому варто любити мистецтво.

Наступна *творча вправа «Подорож картини»* спрямована не лише на активізацію культури та техніки мовлення, а й здатності студентів фантазувати, бути винахідливими, мати багату уяву, бути здатними до експромту та імпровізації як основи здатності викликати інтерес до образотворчого мистецтва у вихованців. Під час виконання вправи одному з студентів демонструвалася репродукцію відомої картини та пропонувалося розповісти про те, що на ній зображено. Після пари фраз студент передавав репродукцію іншому, який також додавав свою фразу тощо. Таким чином складався цілісний етюд або оповідання з сюжетом.

Крім інтенсифікації формування професійно-мовленнєвих умінь, здатності до емоційно-мовленнєвого перевтілення, збагачення художньо-образного словника переживань, емоцій і почуттів, розвитку асоціативно-образного мислення, його гнучкості, фантазії, уяви, імпровізації, креативності, широкого світогляду в галузі мистецтва виконання вправ дозволяє активно розвивати рефлексію в художньо-педагогічній діяльності, яка характеризується здатністю передбачати емоційні реакції в спілкуванні, краще розуміти та сприймати себе завдяки порівнянню власних емоційних станів та переживань з почуттями, які відтворені в художньому образі творів образотворчого мистецтва, прагненням до глибокого розуміння самого себе, навколишнього світу, професійних та особистісних ситуацій, здатністю підвищувати культуру художньо-педагогічного спілкування з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальним за можливі результати, наслідки та перспективи спільної художньо-творчої діяльності.

Наступний прийом, який спрямований і на розуміння ролі мистецтва в житті кожної людини, і на усвідомлення своєї «місії» – залучення дітей до неосяжного світу мистецтва, донесення до них його краси тощо, і на розвиток професійно-педагогічного мовлення майбутнього вчителя образотворчого

мистецтва, передбачав виконання творчого самостійного завдання – *підготовку художньо-педагогічного есе «Я в мистецтві»* за тематикою запропонованих афоризмів про мистецтво загалом та образотворче мистецтво зокрема, обравши для цього дві-три цитати, які передають особисте відношення, відчуття, почуття, емоції стосовно мистецтва, обґрунтовано використовуючи мовні засоби, дотримуючись літературних і стильових норм, образно та чітко аргументуючи своє бачення (дод. Ж).

Враховуючи, що значний вплив на вихованця справляє мовлення вчителя, яке, як висловлювався К. Станіславський, має бути «словесною дією», тобто здійснювати інтелектуальний, емоційно-вольовий та моральний вплив на учнів, завдяки тому, що воно несе в собі енергію почуттів і переживань педагога, а також мімічна та жестикуляційна виразність, яка здатна підсилити враження незвичайності, поетичності образотворчого мистецтва, студентам пропонувалися творчі завдання на розвиток професійно-педагогічного мовлення, невербального самовираження, умінь педагогічного артистизму, а також здатність до емпатії та самооцінювання себе як педагога, як митця тощо, усвідомлювати можливості власного професійного розвитку.

Тому, на нашу думку, ефективним у контексті формування показників технологічного компоненту культури художньо-педагогічного спілкування є *метод художньо-педагогічної презентації*.

Перед студентами було поставлене завдання підготувати власну художньо-педагогічну презентацію себе як особистості, як педагога, як художника, керуючись висловом Сократа «Заговори, щоб я тебе побачив», продемонструвавши при цьому рівень володіння теоретичними основами культури художньо-педагогічного спілкування, ступінь практичної підготовленості до діалогу з вихованцями. У презентації мали бути враховані вимоги до культури мовлення педагога (її правильність, точність, логічність, чистота, виразність, образність, багатство, доцільність тощо), при представленні презентації майбутні вчителі образотворчого мистецтва демонстрували володіння технікою використання мовних засобів (дихання, дикція, інтонація, тембр тощо) та технологію практичного використання

немовних засобів педагогічної техніки. Крім того, студенти мали продемонструвати рівень розвиненості педагогічного артистизму, уявивши себе 1) перед великою аудиторією, яку потрібно «завоювати», перетворити на своїх гарячих шанувальників; 2) перед невеликою групою людей, які вважають себе справжніми «митцями»; 3) перед керівником навчального закладу, у якому хотілось би працювати.

Доцільність застосування методу пояснюється тим, що лише проявивши себе в спілкуванні, у нашому випадку – художньо-педагогічному, особистість може бути помічена та оцінена іншими учасниками цієї комунікації. Учитель образотворчого мистецтва знайомить учнів з найважливішими цінностями та нормами людського буття, підштовхує до розуміння духовних пошуків митців попередніх поколінь, виховує культуру почуттів, уміння розуміти та розділяти почуття й думки інших, співпереживати, впливаючи на формування духовної сфери особистості вихованця, розвиваючи її здібності, формуючи потреби та ціннісні орієнтації. Відбувається це під час мовленнєвого впливу вчителя на вихованців за допомогою так званих «сугестивних методів», які, на думку М. Желтухіної, можуть бути представлені як відомі тактики зараження, навіювання, переконання. Ці методи можна розглядати як ланцюгову реакцію, при якій спочатку відбувається психологічна підготовка аудиторії до сприйняття інформації (зараження), далі – впровадження своїх установок у свідомість аудиторії (навіювання), що, у кінцевому рахунку, призводить аудиторію до стану власної «переконаності» [40, с. 354]. «Заразити» аудиторію можна за допомогою емоційної яскравості викладу змісту промови; при виправданому вживанні виразних засобів і переконливих прикладів. Навіювання здійснюється за допомогою ємних, позитивних концептів, яскравих емоційних «картин» і «образів», які завжди зрозумілі, прийнятні для слухачів і знаходять у них безпосередній відгук. Переконання, за твердженням В. Оляніч, має бути максимально логічним і доказовим, а також містити як узагальнені положення, так і конкретні факти, приклади. Переконуючи аудиторію, той, хто виступає, звертається до її розуму, але при цьому одночасно впливає і на його почуття [77, с. 355].

Забезпечення педагогічної умови актуалізації особистісно-професійної рефлексії як основи саморозвитку майбутнім учителем образотворчого мистецтва культури художньо-педагогічного спілкування відбувається внаслідок застосування зазначених методів та прийомів, оскільки в студента формується критичне оцінне ставлення до рівня власної професійно-мовленнєвої культури, розширюється спектр художнього сприйняття під час художньо-педагогічного аналізу творів образотворчого мистецтва, вербальних та невербальних засобів здійснення навчально-виховних впливів на учнів.

Подальша робота з формування показників культури художньо-педагогічного спілкування тривала при проведенні лабораторно-практичних занять «Невербальна культура педагога» та «Творче самопочуття педагога». Важливою складовою культурної художньо-педагогічної комунікації виступають уміння невербального художньо-педагогічного спілкування, які характеризуються гармонійністю використання рухів тіла як засобу комунікації з метою виразної демонстрації почуттів, емоцій та ставлень, пластикою і гнучкістю поведінки; вміння легко контактувати й налагоджувати стосунки, швидко й адекватно орієнтуватися в ситуації в умовах спілкування; здатність організувати колектив та власну роботу; уміння володіти емоційно-вольовим станом, створювати комфортної психологічної атмосфери в процесі культуровідповідної художньо-творчої взаємодії. Тому нами активно використовувалися тренінгові вправи, які виступали найкращою формою для систематичного відпрацювання необхідних для ефективного спілкування умінь та навичок, зокрема емпатійних здібностей, здібностей розуміти невербальні сигнали та емоційний стан інших людей; умінь педагогічно доцільно виражати своє ставлення за допомогою невербальних засобів спілкування тощо. Тренінгові вправи, які були підібрані на основі психолого-педагогічних методик класиків-практиків В. Кан-Калика, Н. Щуркової, О. Мурашова, О. Булатової, Н. Самоукіної, А. Добровича та інших, представлені в дод. К.

Крім виконання тренінгових вправ у рамках оволодіння матеріалом та відпрацювання умінь «читати по обличчях» нами був застосований *метод художньо-педагогічного інтерпретування картин*, на основі виконання завдань

якого майбутні вчителі образотворчого мистецтва вчилися зчитувати невербальну поведінку та аналізувати емоційний стан персонажів репродукцій картин відомих зарубіжних і вітчизняних художників на тему шкільного життя, намагаючись зрозуміти головний замисел митця. Метод передбачав колективну роботу студентів, у процесі якої відбувалося активне обговорення думок та пропозицій, аналіз запропонованих аргументів, порівняння невербальних сигналів героїв художніх творів з існуючими класифікаційними підходами до міміки, жестів, постави тощо. У результаті студенти отримували можливість з'ясувати, чи здатні вони в майбутній професійній діяльності розуміти вихованців без слів, лише за виразом обличчя чи опущеними плечима, чи вміють вони відчутти емоційний стан учня, його настрої, налаштованість до діалогу, а отже й зробити висновок про важливість невербальної комунікації в структурі культури художньо-педагогічного спілкування (дод. Л).

Розвиток умінь будувати діалог, здатності до художньо-педагогічної емпатії та рефлексії, удосконалення мімічної та жестикуляційної виразності інтенсивно відбувався в ході *парно-рольової гри «Вступні іспити до художньої школи»*. Для того, щоб вступити до дитячої художньої школи дітям необхідно скласти іспит з живопису (натюрморт з 2-х нескладних за формою предметів на кольоровому тлі), іспит з композиції (дві теми на вибір, які оголошуються перед іспитом) та пройти співбесіду, у ході яких визначається рівень образотворчих здібностей дитини.

Під час гри майбутні вчителі образотворчого мистецтва демонстрували вміння використовувати знання способів виявлення образотворчих здібностей (компоновка предметів на заданому форматі, побудова предметів натюрморту, передача матеріальності та фактури кольором тощо), творчого потенціалу дітей (творчого підходу до розкриття теми, гармонійного поєднання частин композиції, відображення кольором теми композиції), а також інших творчих особистісних рис: емоційність, розвинена фантазія, багата уява, захоплення образотворчим мистецтвом, бажання розширювати світогляд та естетичні почуття, прагнення розвивати творчі навички та вдосконалювати художні вміння. Однак, не зважаючи на те, що вміння діагностувати здібності дітей дуже важливі, акцент

робився на відпрацювання умінь діалогового спілкування на основі доброзичливості, емпатії, атракції. Вияв особистісних показників культури художньо-педагогічного спілкування мав першочергове значення, оскільки це сприяло створенню сприятливого психологічного мікроклімату, комфортному самопочуттю учня в незвичній і відповідальній обстановці. Завдання студентів полягало в тому, щоб максимально доступно пояснити дитині зміст завдань задля максимального розкриття наявних у нього природних даних.

Після проведення рольової гри студенти мали задати один одному питання для рефлексії: «Чи була досягнута мета гри?», «Чи органічно був побудований діалог з дитиною?», «Чи вистачило для цього ваших знань, умінь, навичок, що характеризують культууроорієнтоване художньо-педагогічне спілкування?» та подібні. Це дозволяло спрямувати студентів на усвідомлення можливостей та перспектив професійного розвитку, оцінювання та аналіз рівня своєї культури художньо-педагогічного спілкування та наявного художньо-педагогічного комунікативного досвіду.

Доцільно зауважити, що надважливе значення в характеристиці особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, який орієнтований на культуровідповідне педагогічне спілкування, має емпатія, як засіб пізнання особистості вихованця, особливий чуттєвий спосіб осягнення її внутрішнього світу, як специфічна здатність людини відзиватися на переживання іншої людини. Потяг до прекрасного, ставлення дитини до образотворчого мистецтва, емоційне переживання його змісту, прагнення до творчого художньо-естетичного самовираження формується під впливом особистості педагога під час художньо-педагогічного спілкування, у ході якого вчитель має бачити світ очима дитини, відчувати її стан, найменші зміни в настрої, розуміти думки і почуття, передбачати емоційні реакції.

Опосередковано формування здатності до художньо-педагогічної емпатії відбувалося протягом усіх етапів дослідно-експериментальної програми. Більшість методів та прийомів роботи сприяли формуванню умінь розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей, уміти висловити це розуміння; зважати на почуття інших людей тощо. З метою формування художньо-

педагогічної емпатії як значущої складової культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на лабораторному занятті «Педагогічний артистизм» нами були використані тренінгові вправи. Так, наприклад, вправи «Чия думка» (автор – Л. Маленкова), «Почуття іншого» (автор – Н. Анікеєва), «Жива скульптура» (автор – А. Добрович), «Він – емоція» (автор – Н. Самоукіна) (дод. М) дозволяли студентам оволодіти вміннями будувати взаємодію на основі емоційного «зараження» загальним настроєм, характером, викликаним художнім твором та віднайти емоційний стан вчителя та учнів, який відповідає художньо-образному змісту мистецтва, зануритися у її емоційний світ, осмислити та обмінятися в процесі спілкування почуттями та емоційними переживаннями.

Розвиток здатності до художньо-педагогічної рефлексії відбувався на лекційних, семінарських, лабораторно-практичних заняттях. По завершенню вивчення кожного змістового модуля на усіх етапах дослідно-експериментальної програми застосовувався прийом технології розвитку критичного мислення «Знаю – хочу – дізнався». Здійснюючи самоаналіз знань, вмінь та навичок, які забезпечують якісно новий рівень організації культурної художньо-педагогічної взаємодії, студенти, заповнювали графи таблиці. У графу «Знаю» вносили базові знання, вміння та навички, у графу «Дізнався» заповнювали знання, вміння та навички, якими оволоділи в процесі вивчення матеріалу, графа ж «Хочу дізнатися» передбачала внесення інформації, яку оминули під час навчального заняття, однак вона, на думку студентів, є цінною та потенційно перспективною для формування культуровідповідного спілкування майбутнього педагога-художника.

Протягом вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» студент має навчитися чітко усвідомлювати можливості професійного розвитку, вміти оцінювати та аналізувати рівень своєї культури художньо-педагогічного спілкування та художньо-педагогічного комунікативного досвіду. Розвинена рефлексія в художньо-педагогічній діяльності надає можливість майбутньому вчителю образотворчого мистецтва передбачати

емоційні реакції в спілкуванні, краще розуміти та сприймати себе завдяки порівнянню власних емоційних станів та переживань з почуттями, які відтворені в художньому образі творів образотворчого мистецтва, прагненням до глибокого розуміння самого себе, навколишнього світу, образотворчо-художніх явищ, професійних та особистісних ситуацій, здатністю підвищувати культуру художньо-педагогічного спілкування її з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальним за можливі результати, наслідки та перспективи спільної художньо-творчої діяльності.

Результатом реалізації розробленого методичного забезпечення формування культури художньо-педагогічного спілкування має стати позитивна динаміка рівнів сформованості досліджуваного цього специфічного інтегративного професійного новоутворення особистості студента – майбутнього педагога-художника.

Отже, методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в дослідженні було змодельовано як логічно вмотивовану педагогічну систему, побудовану за концептуальною схемою, що охоплює: її мету і завдання; педагогічні підходи, принципи та умови; етапи та їх завдання, зміст, форми, методи, засоби й прийоми роботи, а також визначені структурні складові культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та рівні їх сформованості.

В узагальненому вигляді методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва схематично унаочнені на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Таким чином, розроблені та обґрунтовані методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки, спрямовані на актуалізацію та розвиток аксіологічних, когнітивних, особистісних та технологічних художньо-комунікативних можливостей студентів, виступили основоположною базою організації та проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Висновки до другого розділу

Методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки змодельовано як логічно вмотивовану педагогічну систему, побудовану на засадах обраних педагогічних підходів, висунутих принципів, спроектованих й обґрунтованих умов та розробленого методичного забезпечення педагогічного управління цим процесом.

Науково-методологічною основою організації формувальних впливів на розвиток культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступили *педагогічні підходи*: культурологічний (дозволяє досліджувати культуру художньо-педагогічного спілкування як сукупність культурологічних понять та розуміти її як культурологічний феномен, аналізувати педагогічні явища через призму культурних норм та цінностей; зорієнтувати систему освіти на діалог студента з культурою, як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку), аксіологічний (уможливорює забезпечення ціннісного ставлення студента до своєї майбутньої професії та до себе як творця духовного світу, усвідомлення значення та цінності для майбутньої професійної діяльності культури художньо-педагогічного спілкування, набуття нею особистісного сенсу), компетентнісний (забезпечує визначення культури художньо-педагогічного спілкування як однієї з ключових загальнокультурних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва) та особистісно-

орієнтований (уможлиблює розкриття та розвиток сукупності особистісних якостей, здібностей, потенційних можливостей студента в професійно-комунікативній сфері, формування позитивних морально-етичних якостей, розуміння особливостей індивідуального комунікативного розвитку, потреб та мотивів художньо-педагогічного спілкування).

Відповідно до результатів аналізу сучасної джерельної бази було визначено базові для нашого дослідження *педагогічні принципи* організації процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а саме: гуманізації (забезпечує орієнтацію на особистість студента, на формування його як цілісної творчої індивідуальності, забезпечення його особистісного зростання та всебічного гармонійного розвитку як художника та педагога), діалогізації (забезпечує усвідомлене прагнення до діалогу, готовність майбутнього педагога-художника спілкуватися на рівних, забезпечуючи формування особистості, яка здатна до конструктивної співтворчості та різнопланової комунікації в художньо-педагогічній діяльності), культуровідповідності (сприяє формуванню особистості з високим рівнем загальної культури, що забезпечує здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку) та професійної спрямованості (дозволяє наблизити навчальну діяльність до майбутньої професії, задовольнити прагнення студента до набуття необхідних художньо-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, системи знань щодо культури художньо-педагогічного спілкування та застосуванні цих знань у професійній діяльності).

Вирішення концептуальних завдань нашого дослідження дало змогу спроектувати й обґрунтувати комплекс *педагогічних умов*, що забезпечують ефективність формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: 1) вироблення ціннісного ставлення та позитивної мотиваційної спрямованості на культуровідповідне художньо-педагогічне спілкування; 2) впровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності; 3) створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам й інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та збагачує його комунікативний досвід; 4) актуалізація особистісно-професійної рефлексії як основи саморозвитку культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Виявлення сутності та змісту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а також аналіз нормативної документації, у якій окреслено вимоги до професійної підготовки майбутнього педагога-художника (освітніх стандартів, освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм), обумовили розроблення *методичного забезпечення* як невід'ємної складової методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього учителя образотворчого мистецтва.

Розроблене методичне забезпечення формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (етапи, завдання, зміст, форми, методи, засоби і прийоми роботи) підпорядковано *меті* дослідження – формуванню культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як його системоутворювальної складової. Для її досягнення було поставлено *завдання*, сформульовані таким чином, щоб сприяти формуванню кожного з компонентів цього складного професійного новоутворення особистості студента, а саме: 1) забезпечення професійної спрямованості ціннісних орієнтацій студентів у художньо-педагогічному спілкуванні як до явища культури їх майбутньої професійної діяльності та надання художньо-педагогічній взаємодії особистісного смислу; формування усвідомленої стійкої потреби та інтересу до художньо-педагогічного спілкування; 2) оволодіння системою знань щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, а також наукових основ міжособистісного спілкування в поєднанні із загальнокультурними та суто фаховими когніціями;

формування комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності як готовності до діалогу з учнями; 3) розвиток комунікативно значущих рис та властивостей студентів: художньо-педагогічної емпатії, здатності до самоконтролю й самооцінки художньо-комунікативних умінь та рефлексії в художньо-педагогічній діяльності; 4) забезпечення практичної підготовленості студентів до художньо-педагогічної культуровідповідної взаємодії шляхом формування художньо-педагогічних комунікативних умінь, розвитку комунікативних та організаторських здібностей, стимулювання виявів у студентів комунікативної активності та ініціативи.

Експериментальним фактором у методичному забезпеченні формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступила нормативна дисципліна циклу психолого-педагогічної підготовки «Педагогічна творчість». Використання її освітньо-розвивального потенціалу було збагачено введенням додаткової навчальної інформації, що дозволило зацентувати увагу студентів на сутності культуроорієнтованого художньо-педагогічного спілкування, особливостях вербальних та невербальних засобів здійснення художньо-педагогічної взаємодії, механізмах професійної комунікації педагога-художника, педагогічних комунікативних уміннях у структурі техніки професійного спілкування вчителя образотворчого мистецтва, специфічних характеристиках комунікативних конфліктів і стратегій їх вирішення, а також використанні етичних норм міжособистісної художньо-педагогічної комунікації.

Експериментальні впливи, спрямовані на формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, відбувалися на лекційних, семінарських та лабораторно-практичних заняттях з педагогічної творчості, передбачених навчальним планом та програмою навчальної дисципліни. При тому педагогічна взаємодія зі студентами під час аудиторної та позааудиторної роботи була організована таким чином, щоб кожен з них став суб'єктом й співорганізатором

комунікативного навчально-виховного процесу, оскільки культуроорієнтоване художньо-педагогічне спілкування формується лише за активної участі в ньому.

Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва визначено в дослідженні поетапним процесом, що охоплює три взаємопов'язаних етапи: ціннісно-пропедевтичний, теоретико-пізнавальний, практико-дієвий. Процес поетапного формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва передбачав комплекс цілеспрямованих взаємопов'язаних послідовних педагогічних дій, які спрямовувалися на формування в студентів аксіологічних, когнітивних, особистісних й технологічних художньо-педагогічних аспектів культуроорієнтованої професійної взаємодії та на кожному з етапів підпорядковувалися особливостям їх завдань, змісту, методичного супроводу.

Відповідно до завдань та змісту ціннісно-пропедевтичного етапу основними технологіями, методами та прийомами роботи виступили: інтерактивна та проблемна технології навчання, технологія розвитку критичного мислення, методи фасилітованої дискусії, брейнстормінгу (мозковий штурм), лекції-аналізу конкретних ситуацій, спонукальний метод ведення щоденника «Щоденник мистецьких вражень», прийоми «Калейдоскоп висловів», «Знаю – хочу – дізнався», «Усе в мене в руках!».

Згідно завдань і змісту теоретико-пізнавального етапу основними технологіями, методами та прийомами виступили: інтерактивна, діалогова та проблемна технології навчання, технологія арт-педагогіки, технологія розвитку критичного мислення, методи лекції-бесіди, складання експрес-характеристики, самоаналізу особистості, групового обговорення, демонстрації, аналізу конкретних ситуацій, проблемної лекції із мультимедійним супроводом, біографічний метод, прийоми «Що я хочу знати?», «Знаю – хочу – дізнався».

На практико-дієвому етапі відповідно до особливостей його змісту і завдань основними технологіями, методами та прийомами виступили: інтерактивна, проблемна, діалогова та тренінгова технології навчання,

технологія розвитку критичного мислення; методи моделювання навчальних ситуацій, художньо-педагогічного аналізу творів образотворчого мистецтва, вербалізації змісту художніх творів, художньо-педагогічної презентації, художньо-педагогічного інтерпретування картин, парно-рольової гра «Вступні іспити до художньої школи», підготовка художньо-педагогічного есе, прийом «Знаю – хочу – дізнався»; творчі вправи «Співвіднеси визначення», «Професійно-комунікативний тезаурус», «Художній салон», «Подорож у майбутнє», «Фантазуємо разом», «Хто ще любить мистецтво, як люблю його я», «Подорож картини», тренінгові вправи.

аахудожньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки, спрямовані на актуалізацію та розвиток аксіологічних, когнітивних, особистісних та технологічних художньо-комунікативних можливостей студентів, виступили основоположною базою організації та проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [120; 121].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2005. №4. С. 19-27.
2. Андреев В.И. Педагогика [Текст]: учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2002. 608 с.
3. Аніщенко В.О., Падалка О.С. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. №6. С. 103-107.
4. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: [учебник для вузов] / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. М. : Академия, 2001. 248 с.

5. Базильчук Л.В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах : Монографія. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 287 с.
6. Балл Г.О. Здібності учня та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці. *Професійно-технічна освіта*. 1998. №1. С. 45-48
7. Басалаева Н.В., Казакова Т.В. Динамика педагогических ценностей студентов в условиях практики. *Идеи и идеалы*. 2013. № 3(17). С. 109-115.
8. Басалаева Н.В. Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности: дис. ...канд.псих.наук. Барнаул, 2006. 191 с.
9. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. К. : Академія, 2004. 344 с.
10. Бегишева Н.А. Педагогическая среда как фактор развития самосознания старших дошкольников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006. 23 с.
11. Богуш А.М. Культурологічна парадигма в спадщині В.О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*. 2006. №3. С. 5-12.
12. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України; Академія педагогічних наук України. Частина 2*. Харків: «ОВС», 2002. С. 182-199.
13. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Просвещение, 1972. С. 44–48.
14. Бойко Ж. Ценностное отношение к профессии как части культуры. *Аспирант и соискатель*. 2006. №5. С. 123-127
15. Бойчук В.М. Теоретичні та методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій: дис. докт. пед. наук; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, Вінниця. 2017. 494 с.

- 16.Бойчук Ю.Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ»*, 2009. №3. С. 121-125.
- 17.Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. [Текст]. Псков: Изд-во Псковского областного института повышения квалификации работников образования, 1997. 68 с.
- 18.Великий тлумачний словник української мови. Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
- 19.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. М. : Высш. шк., 1991. 207 с.
- 20.Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31-37.
- 21.Вітенко І.С. Основи психології [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Вінниця: Нова книга, 2008. 256 с.
- 22.Волошина О.В. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2016. Вип. 46. С. 9–13
- 23.Вонсович В.П. Використання імітаційних технологій і прийомів у навчально-професійній діяльності студентів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.nbuiv.gov.ua>.
- 24.Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл : Эксмо, 2005. 1136 с.
- 25.Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа. *Вопросы психологии*. 1957. № 6. С. 58-69.
- 26.Гатеж Н.В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів закладу загальної середньої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені І.А. Зязюна. Київ, 2019. 20 с.

27. Головин А.А., Кормакова В.Н. Формирование профессиональной рефлексии будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема. *Научный диалог*. 2016. № 7 (55). С. 265-279.
28. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 2-8.
29. Гузій Н.В. Технологія контекстного навчання в організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Вища освіта України Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2012. № 3 (додаток 1). С. 363-370.
30. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.
31. Джеджер К.В. Культура спілкування: педагогічний аспект трактування феномена. *Нова педагогічна думка*, 2004. №4. С. 115-118.
32. Дмитриева Л. Креативные приемы выработки идей. *Директор по маркетингу и сбыту*, 2007. №12. С. 36-42.
33. Досвід. Режим доступу: <http://wiki.kubg.edu.ua/%D0%94%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D0%B4>
34. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. №7 (90), 2012. С.135-138.
35. Дусь Н.А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2008. 298 с.
36. Єжова О.О. Створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць*. 2011. Вип. 15. Книга I. с. 464-472

- 37.Зеер Э.Ф. Психологические особенности кризисов профессионального становления личности. *Материалы Учредительного съезда Российского Психологического Общества*. М., 1995. Том 1. Вып. 2. С. 183-186.
- 38.Желанова В.В. Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2017. № 27. С. 9-14.
- 39.Железняк Л.Ф. Проблема направленности личности в советской психологии. *Вопросы психологии*. 1972. №5. С. 157-161.
- 40.Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ [Текст] : монография. М. :Ин-т языкознания РАН ; Волгоград : Изд-во ВФ МУПК, 2003. 656 с.
- 41.Жигінас Т.В. Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. № 5 (74). С. 85-94.
- 42.Зайцева А.В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; Національний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2017. 45 с.
- 43.Зайцева А.В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; Національний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2017. 528 с.
- 44.Исаев И.Ф. Професійно-педагогічна культура як предмет наукового дослідження. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. № 42. С. 143-147. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov_2010_42_40.
- 45.Каган М.С. Философия культуры. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.
- 46.Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.

- 47.Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монографія / за наук. ред. О.В. Уваркіної. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 128 с.
- 48.Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с
- 49.Клочек Л.В. Дослідження ціннісної рефлексії у педагогів. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 163-173. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_40_15
- 50.Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
- 51.Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «Март»; Ростов-на-Дону : Издательский центр «Март», 2005. 448 с.
- 52.Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
- 53.Корчинські С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. К., 1998. 32 с.
- 54.Красовская О.А. Технологии интерактивного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2014. № 4 (19). С. 93-96.
- 55.Краткий педагогический словарь: учебное справочное пособие / Г.А. Андреева, Г.С. Вяликова, И.А. Тютюкова. М.: В. Секачев, 2005. 181 с. С.102.
- 56.Кузьминський А.І., Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання : Навчальний посібник. К. : Знання, 2008. 415 с.

57. Кузьминський А.І., Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Черкаси: Вид. Від. ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009. 320 с.
58. Кулюткін Ю.Н., Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. №1. С. 6–7.
59. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 302 с.
60. Лупак Н.М. Педагогічне спілкування в умовах художньо-інтегративного середовища. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі: матеріали LVII Міжнародної наукової конференції* (Переяслав-Хмельницький, 26-27 січня 2020 р.). Переяслав-Хмельницький, 2020. Вип. 1(57). Ч. 6. С. 93–96.
61. Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 т./Ин-т теории и истории педагогики АПН РСФСР; Подгот. В.Е. Гмурман; Редкол.: И.А. Каиров (гл. ред.), Г.С. Макаренко, Е.Н. Медынский. 2. изд. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957—1958. Т. 5. 558 с. С. 508.
62. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
63. Масленникова С.Ф. Роль культурологического подхода в воспитании студентов. *Apriori*. 2013. №1. С. 1-8.
64. Маслоу А. Мотивация и личность. / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. С. 60-68.
65. Махотин Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология. *Вестник РМАТ*. 2014. №1(10). С. 94–98.
66. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць*. 2011. Вип.2. С. 47-57.
67. Мотиваційна спрямованість особистості. Режим доступу: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=16713&chapter=1>
68. Музика О.Я. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва а процесі вивчення фахових дисциплін : монографія. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. 188 с.

- 69.Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «ИПП», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
- 70.Навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів : довідник для пед. та наук.-пед. працівників / уклад. Н. М.Савельєва. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. 8 с.
- 71.Настенко Л.Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2002. 22 с.
- 72.Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Освіта України*. 18 липня 2001. № 29. С. 4-6.
- 73.Неценко О.В. Художественно-культурная среда как педагогическая категория в контексте педагогики среды. *Педагогика городского пространства: Теория, методология, практика: сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции* (Самара, 25–26 марта 2015 года). / ред. кол.: Т.А. Чичканова (отв. ред.), Н.С. Искрин, О.Ю. Козырь; СИПКРО; ПГСГА. Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2015. с. 101-111.
- 74.Нещименко Г.П. Языковая ситуация в славянских странах: Опыт описания. Анализ концепций. М.: Наука, 2003. 279 с.
- 75.Ничкало Н.Г. Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у позанавчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 4. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_15
- 76.Новгородцев И.В. Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин. Москва : ФЛИНТА, 2017. 378 с.
- 77.Олянич А.В. Презентационная теория дискурса [Текст] : монография. Волгоград : Парадигма, 2004. 507 с.

- 78.Онищук Л.А. Гуманізація освіти як основна детермінанта розвитку особистості. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С. 102-108.
- 79.Орлов В. Художньо-педагогічне спілкування у професійному становленні майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Серія: Педагогічні науки. зб. наук. пр. / МІХМД ім. С. Далі, ІПТО НАПН України ; редкол. : В.Ф. Орлов (голова) Київ : Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2018. Вип. 13. С. 158-175.*
- 80.Освітньо-професійна програма Образотворче мистецтво. Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (образотворче мистецтво), професійна кваліфікація: учитель образотворчого мистецтва. Режим доступу: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Profili_OP/Profil_OP_%20Obrazotvorche_mystetstvo_Bakalavr.pdf
- 81.Основи педагогічної творчості та майстерності : курс лекцій.-навч. посібн. / авт. колектив : В. М. Горєєва, Н.В. Гузій, Л.О. Мільто та ін. Суми : ПВП «Еллада S», 2009. 255 с.
- 82.Падалка Г.М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування. *Вища і середня педагогічна освіта*. 1991. № 15. С. 56-59.
- 83.Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К. : Освіта України, 2008. 274 с.
- 84.Панина Т.С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 176 с.
- 85.Пархоменко Е.А. Социализация личности в условиях ранней профессионализации как ресурс повышения ее конкурентоспособности. *Социально-гуманитарные проблемы современности*. Saint-Louis : Publishing House Science and Innovation Center, Ltd., 2014. С. 134-155.
- 86.Прикотенко Т.А. Художня творчість і арт-педагогіка в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Педагогіка формування творчої*

- особистості у вищій і загальноосвітній школі: Зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2013. Вип.33. С. 338-341.*
- 87.Програма нормативної навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» освітнього рівня бакалавр, галузі знань: 02 – культура і мистецтво, спеціальності: 023 – образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація / Розробник: Н.В. Гузій; НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2020. 9 с.
- 88.Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 436 с.
- 89.Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.
- 90.Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л. Трофімова. К.: Либідь, 2001. 390 с.
- 91.Равчина Т.В. Організація навчального процесу у вищій школі як діалогу викладача і студентів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2016. Вип. 30. С. 24-32.
- 92.Радкевич В.О. Підготовка педагога професійної школи до розробки засобів науково-методичного забезпечення процесу професійного навчання. *Педагог професійної школи. Збірник наукових праць.* Випуск V. К.: Науковий світ, 2003. С. 193-200.
- 93.Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
- 94.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 1998. 705 с.
- 95.Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Дисс. ... канд. психол. наук Ярославль, 2001. 158 с.
- 96.Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології. *Дошкільна освіта.* 2010. №1 (27). С. 63-69.

- 97.Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику : Курс лекций. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 184 с.
- 98.Семенова О. Педагогічні умови формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Молодь і ринок*. 2016. № 8 (139). С. 160-164.
- 99.Середюк Л.А. Педагогічні умови оптимізації процесу особистісного самовираження старшокласників : дис. кандидата пед. наук. Рівне, 2002. 242 с.
100. Система преподавания П.П. Чистякова как пример профессиональной деятельности художника-педагога. Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sistema-prepodavaniya-p-p-chistyakova-kak-primer-professionalnoy-deyatelnosti>
101. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
102. Слостенин, В.А., Чижакова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
103. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.В. Семенова]. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
104. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. М. : Школьная пресса, 2000. 416 с.
105. Слободчиков В.И. Теорія і діагностика розвитку в контексті психологічної антропології. *Психологія і особистість*. 2014. № 2 (6). С. 5-44. Режим доступа: http://psychpersonality.inf.ua/%D0%9F%D0%9E_%E2%84%962_2014.pdf
106. Смакула О.І. Формування ціннісного ставлення майбутніх вихователів до фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. К., 2004. 264 с.

107. Сова О.С. Формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 325 с.
108. Стиліану Х.І. Комунікативні ситуації як засіб формування культури мовлення старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україн»*. 2011. №4. С. 156-160. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_4_36
109. Сучасний тлумачний словник української мови: 60000 слів / За аг.ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. Х.:ВД «ШКОЛА», 2009. 832 с.
110. Таама Аль Атабі Аяд Хаяві Формування професійно-художньої культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2012. 20 с.
111. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Кондор, 2011. 628 с.
112. Тюрікова О.М. Підготовка вчителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах культуротворчого середовища загальноосвітньої школи [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. О., 2008. 21 с.
113. Фасилітування роботи у малих групах: практичний посібник для тренерів. К.: ФОП Демчинський О.В., 2017. 32 с.
114. Філатьєва Т.В. Особливості застосування художньо-педагогічних ситуацій у процесі підготовки майбутніх педагогів-позашкільників. *Сучасна наука: теорія і практика [Текст]: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції «Сучасна наука: теорія і практика»* (м. Запоріжжя, 28-30 червня 2012 р.). Запоріжжя.: 2012. С. 90-93.

115. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник. – К. : «Академвидав», 2006. 352 с.
116. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учеб.пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии.. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. 492 с.
117. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М. : Русский язык, 2002. 465 с.
118. Хижна О.П. Мистецька освіта майбутніх учителів початкової школи як важливий чинник гуманізації вищої освіти України. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. 2011. № 1-2. С. 35-42.
119. Хижна О.П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 44 с.
120. Цзі Лей. Науково-педагогічні підходи до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Витоки педагогічної майстерності: наук. журнал* / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2020. Випуск 25. (Серія «Педагогічні науки»). С. 213-219.
121. Цзі Лей. Педагогічні принципи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика : матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференція* (м. Умань, 26 листопада 2020 р.) / гол. ред. Бойченко В.В. Умань :ВПЦ «Візаві», 2020. С. 30-35.

122. Цзіншен Х. Педагогічні умови формування естетичного світогляду в майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2017. 20 с.
123. Черный Е.В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов. *Практическая психология и социальная работа*. 2002. № 3. С. 1-4.
124. Шишкін Г.О. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2013. 5 (40). С. 292-297.
125. Шовкун В.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності. – автореф Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук; Херсонський державний університет. Херсон, 2016. 22 с.
126. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.
127. Ярошевский М.Г. История психологии. М. : Мысль, 1985. 575 с.

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Результати проведеного науково-теоретичного етапу дослідження з виявлення сутності культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та визначення її структурно-змістової організації поряд із розробленням методичних основ її формування в студентів ЗВО художньо-педагогічного профілю в процесі професійно-педагогічної підготовки зумовили подальшу організацію дослідно-експериментальної частини дисертаційної роботи, її констатувального й формувального етапів та відповідно інтерпретацію отриманих емпіричних даних.

3.1. Організація та результати констатувального експерименту з вивчення стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Задля науково обґрунтованої організації дослідно-експериментальної частини нашого дослідження відповідно до поставлених завдань було створено діагностичну базу вивчення сформованості культури художньо-педагогічного спілкування в майбутнього учителя образотворчого мистецтва, що уможливило подальше коректне проведення констатувального та контрольного етапів експериментальної роботи. Це передбачало визначення системи покомпонентних критеріїв сформованості культури художньо-педагогічного спілкування в студентів та їх емпіричних показників, проєктування рівневих характеристик сформованості цієї особистісно-професійної властивості в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а також підбір й обґрунтування діагностичного інструментарію експериментальних зрізів.

Визначаючи критерії та показники сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, ми брали до уваги результати досліджень аналогічної проблематики С. Амеліної, В. Грехнева, Н. Дусь, А. Зайцевої, І. Зимньої, В. Кан-Каліка, І. Комарової, І. Комогорцевої, М. Лазарева, Р. Шулигіної та ін. [1; 4; 5; 7; 10; 12; 13; 14; 21].

Аксіологічний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва представлений у дослідженні *ціннісно-потребнісним критерієм*, за допомогою якого оцінюється ступінь усвідомленості ціннісного ставлення студентів до культури художньо-педагогічного спілкування та процесу оволодіння нею, а також міра розвиненості їх професійних потреб до культуровідповідної художньо-педагогічної комунікації та інтересу до її реалізації.

Ціннісно-потребнісний критерій виявляється за такими показниками:

- усвідомленість педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій студентів до художньо-педагогічного спілкування як явища культури їх майбутньої професійної діяльності;
- розвиненість професійних потреб студентів у культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та інтересу до його реалізації.

Когнітивному компоненту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відповідає *знанієво-компетентнісний критерій*, який характеризує міру володіння студентами комплексом знань щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування та ступінь діалогічності комунікативної компетентності.

Показниками сформованості знанієво-компетентнісного критерію виступають:

- обізнаність студентів щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування;
- діалогічна спрямованість комунікативної компетентності студентів у художньо-педагогічній діяльності.

Вияв сформованості *особистісного компонента* культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва визначався за *емоційно-рефлексивним критерієм*, за допомогою якого оцінюється ступінь розвиненості художньо-педагогічної емпатії та рефлексивних можливостей, гармонійне поєднання яких забезпечує ефективність художньо-педагогічної комунікації.

Показниками сформованості емоційно-рефлексивного критерію є:

- здатність студентів до художньо-педагогічної емпатії;
- здатність студентів до рефлексії в художньо-педагогічній взаємодії.

Технологічному компоненту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відповідає *діяльнісно-поведінковий критерій*, який демонструє ступінь практичної підготовленості студентів до свідомого вибору стратегій, стилів, прийомів організації художньо-педагогічної взаємодії.

Діяльнісно-поведінковий критерій виявляється за такими показниками:

- сформованість у студентів художньо-педагогічних комунікативних умінь мовленнєвого та невербального спілкування;
- розвиненість комунікативних та організаторських здібностей студентів до здійснення художньо-педагогічної взаємодії;
- інтенсивність виявів у студентів комунікативної активності та ініціативи.

Запропоновані та науково обґрунтовані покомпонентні критерії та показники сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва зумовили можливість їх рівневої диференціації за чотирирівневою градацією залежно від ступеня і характеру прояву: високого, достатнього, середнього та низького рівнів.

Високий рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризується яскраво вираженими й чітко усвідомленими педагогічними цінностями та ціннісними орієнтаціями студента до художньо-педагогічного спілкування як

до культурної основи його професійної діяльності; глибокими внутрішніми професійними потребами в культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та стійким інтересом до його реалізації.

Студент при тому демонструє ґрунтовні та системні теоретичні й прикладні знання щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування; впевнену стійку готовність до різновекторного компетентного художньо-педагогічного діалогу.

Вирізняється значною чутливістю до сприйняття художніх образів образотворчого мистецтва та дуже розвиненими можливостями трансляції їх емоційного змісту іншим учасникам художньо-педагогічної взаємодії, демонструючи при тому чуйність, товариськуність, вміння швидко встановлювати контакти й не допускати створення конфліктних ситуацій. Такий студент виявляє розвинену здатність аналізувати й оцінювати образний зміст і засоби виразності художніх творів та їх розуміння іншими учасниками художньо-педагогічної взаємодії, усвідомлювати й контролювати власну комунікативну поведінку, а також успішно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки своїх комунікативних дій.

Такому студенту властива багата мовленнєва культура та добре розвинена здатність сприймати й розуміти, а також транслювати невербальні сигнали; гарні комунікативні та організаторські здібності; яскраво виражена й інтенсивна комунікативна активність, ініціативність, наполегливість у здійсненні художньо-педагогічного спілкування.

Достатній рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризується загалом усвідомленими педагогічними цінностями та ціннісними орієнтаціями студента до художньо-педагогічного спілкування як до культурної основи його професійної діяльності нормативного рівня; переважно внутрішніми професійними потребами в культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні, актуалізованими за допомогою зовнішніх стимулів та недостатньо стійким інтересом до його реалізації.

Студент володіє дещо фрагментарними й поверхневими теоретичними й прикладними знаннями щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування; демонструє не зовсім впевнену та стійку готовність до компетентного художньо-педагогічного діалогу, здебільшого обмеженого нормативно заданими предметними напрямками художньо-педагогічної діяльності.

Вирізняється достатньою чутливістю до сприйняття художніх образів образотворчого мистецтва та розвиненими можливостями трансляції їх емоційного змісту іншим учасникам художньо-педагогічної взаємодії, демонструючи при тому доброзичливість, можливість налагодження міжособистісних контактів та продуктивного вирішення конфліктних ситуацій. Такий студент загалом здатний аналізувати й оцінювати образний зміст і засоби виразності художніх творів та їх розуміння іншими учасниками художньо-педагогічної взаємодії, раціонально організовувати й оцінювати власну комунікативну поведінку, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки своїх комунікативних дій.

Такому студенту властиві достатньо розвинена мовленнєва культура нормативного рівня та здатність сприймати й розуміти, а також транслювати невербальні сигнали; гарні комунікативні та організаторські здібності; достатньо виражена й інтенсивна комунікативна активність, ініціативність, наполегливість у здійсненні художньо-педагогічного спілкування.

Середній рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризується мало усвідомленими педагогічними цінностями та ціннісними орієнтаціями студента до художньо-педагогічного спілкування як до культурної основи його професійної діяльності; здебільшого зовнішньо детермінованими професійними потребами в культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та ситуативним інтересом до його реалізації.

У такого студента спостерігаються неповні та здебільшого утилітарні знання щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування ужиткового рівня; часткова

підготовленість до компетентного художньо-педагогічного діалогу, що виявляється в труднощах організації міжособистісного спілкування, переважанні його монологічної спрямованості.

Вирізняється помірною чутливістю до сприйняття художніх образів образотворчого мистецтва та недостатньо розвиненими можливостями трансляції їх емоційного змісту іншим учасникам художньо-педагогічної взаємодії, демонструючи при тому ситуативну доброзичливість, труднощі в налагодженні міжособистісних контактів та не зовсім продуктивне вирішення конфліктних ситуацій. Такому студенту притаманні обмежені властивості аналізу й оцінювання образного змісту і засобів виразності художніх творів та усвідомлення їх розуміння іншими учасниками художньо-педагогічної взаємодії, він не завжди здатний раціонально організувати й оцінювати власну комунікативну поведінку, а також вагається встановлювати причинно-наслідкові зв'язки своїх комунікативних дій.

Такому студенту властиві як фрагментарні прояви мовленнєвої культури, так і певні лінгвістичні й акустичні недоліки вербалізованого художньо-педагогічного спілкування, та обмежена здатність сприймати й розуміти, а також транслювати невербальні сигнали; середньорозвинені комунікативні та організаторські здібності; недостатньо виражена й інтенсивна комунікативна активність, ініціативність, наполегливість у здійсненні художньо-педагогічного спілкування.

Низький рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризується відсутністю усвідомлених педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій студента до художньо-педагогічного спілкування як до культурної основи його професійної діяльності; індиферентністю до культуровідповідного художньо-педагогічного спілкування та його реалізації.

Такий студент не проявляє обізнаності щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування навіть ужиткового рівня або мають значні прогалини в таких знаннях; демонструє неготовність до діалогічної спрямованості художньо-педагогічного

спілкування та відсутність комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності.

Вирізняється низькою чутливістю до сприйняття художніх образів образотворчого мистецтва та нерозвиненими можливостями трансляції їх емоційного змісту іншим учасникам художньо-педагогічної взаємодії, демонструючи при тому вияви недобррозичливості, значні труднощі у налагодженні міжособистісних контактів та непродуктивне вирішення конфліктних ситуацій. Такий студент виявляє нездатність до аналізу й оцінювання образного змісту і засобів виразності художніх творів та неспроможність усвідомлювати їх розуміння іншими учасниками художньо-педагогічної взаємодії, він здебільшого нерационально організовує й оцінює власну комунікативну поведінку, а також не в змозі встановлювати причинно-наслідкові зв'язки своїх комунікативних дій.

У такого студента професійне мовлення хвибує на значні лінгвістичні й акустичні недоліки вербалізованого художньо-педагогічного спілкування та виявляється дуже низька здатність сприймати й розуміти, а також транслювати невербальні сигнали; він має слаборозвинені комунікативні та організаторські здібності; не демонструє комунікативної активності, ініціативності, наполегливості в здійсненні художньо-педагогічного спілкування.

Відповідно до специфіки означених критеріїв, показників та спроектованих рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва добрався і діагностичний інструментарій експериментального дослідження з обґрунтуванням особливостей його використання, що охоплював комплекс валідних й достатньо інформативних методик, описаних нижче. В узагальненому вигляді розроблена діагностична база вивчення сформованості культури художньо-педагогічного спілкування в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва схематично відображена в табл. 3.1. Вона була використана на констатувальному та формувальному етапах проведення дослідно-експериментальної роботи.

Діагностична база сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Компоненти	Критерії	Показники	Методики діагностики
Аксіологічний	Ціннісно-потребнісний	Усвідомленість педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій студентів до художньо-педагогічного спілкування як явища культури їх майбутньої професійної діяльності; розвиненість професійних потреб студентів у культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та інтересу до його реалізації.	Методика «Спрямованість особистості в спілкуванні» (С. Братченко) [2]; методика «Потреба в спілкуванні» (Ю. Орлов) [16].
Когнітивний	Знанієво-компетентнісний	Обізнаність студентів щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування; діалогічна спрямованість комунікативної компетентності студентів у художньо-педагогічній діяльності.	Авторський опитувальник на з'ясування рівня знань про культуру художньо-педагогічного спілкування (Дод. Р); діагностика комунікативної готовності до діалогу дитиною (І. Риданова) [19].
Особистісний	Емоційно-рефлексивний	Здатність студентів до художньо-педагогічної емпатії; здатність студентів до рефлексії в художньо-педагогічній взаємодії	Методика дослідження рівня емпатичних тенденцій (І. Юсупов) [9]; методика діагностики рівня розвитку рефлексії (А. Карпов) [11].

Технологічний	Діяльнісно-поведінковий	Сформованість у студентів художньо-педагогічних комунікативних умінь мовленнєвого та невербального спілкування; розвиненість комунікативних та організаторських здібностей студентів до здійснення художньо-педагогічної взаємодії; інтенсивність виявів у студентів комунікативної активності та ініціативи.	Виконання творчо-інтерпретаційних завдань; методика визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Розен) [20]; методика «Комунікативні та організаторські схильності» (В. Синявський та Б. Федоришин) [18]; педагогічне спостереження.
---------------	-------------------------	---	---

Констатувальний експеримент з вивчення стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва здійснювався на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Криворізького державного педагогічного університету, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка протягом 2017-2021 рр. Діагностичними обстеженнями було охоплено 217 осіб – студентів бакалаврату денної форми навчання, які здобувають кваліфікацію вчителя образотворчого мистецтва.

Мета спеціально організованого констатувального експерименту полягала в з'ясуванні реального стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Його проведення передбачало здійснення чотирьох діагностичних зрізів, кожен з яких відображав вияв досліджуваного явища відповідно до певного критерію, його показників та схарактеризованих рівнів.

Аксіологічний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва діагностувався на основі ціннісно-потребнісного критерію та його показників, що зумовило необхідність виявлення ступеня усвідомленості ціннісного ставлення студентів до культури

художньо-педагогічного спілкування, процесу оволодіння нею та міри розвиненості їх професійних потреб до культуровідповідної художньо-педагогічної комунікації та інтересу до її реалізації.

З цією метою були використані діагностичні методики «Спрямованість особистості в спілкуванні» С. Братченка (дод. Н) та «Потреба в спілкуванні» Ю. Орлова (дод. П).

Методика «Спрямованість особистості в спілкуванні» С. Братченка призначена для кількісного та якісного визначення глибинних настанов особистості в процесі спілкування, а також ціннісно-змістових критеріїв її ставлення до інших. В основу розробленої С. Братченком методики покладено шість видів (типів) спрямованості особистості в спілкуванні: діалогічна, авторитарна, маніпулятивна, альтероцентристська, конформна, індіферентна. За своїм змістом опитувальник «Спрямованість особистості в спілкуванні» містить 20 незакінчених речень, до кожного з яких подається п'ять можливих варіантів закінчень. До запропонованих варіантів не вводився той, що відповідав діалогічній спрямованості особистості, оскільки респонденти зазвичай найчастіше обирають саме його. Натомість, до кожного незакінченого речення подавався шостий, «відкритий» варіант відповіді для самостійного її формулювання. Кожний обраний варіант закінчення речення оцінювався в один бал (згідно з ключем) на користь відповідної категорії. Для інтерпретації самостійно сформульованих відповідей їхній зміст співвідносився з наведеними вище характеристиками типів спрямованості в спілкуванні, йому давалася якісна характеристика і присвоювалася певна категорія: «Д», «Ав», «М», «Ал», «К», «І». Після цього за кожною категорією вираховувався підсумковий кількісний показник (сума балів) і визначалася «формула» комунікативної спрямованості студента [6].

У ході діагностики нами було визначено, що лише 2,8 % опитуваних характеризуються діалогічним типом спрямованості в спілкуванні, 8,3 % студентів мають альтероцентристську спрямованість, у 16,6 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва зафіксовано індіферентну комунікативну спрямованість, майже однакова кількість студентів мають конформний (23,5 %)

та авторитарний (23,9 %) типи спрямованості, у 24,9 % досліджуваних виявлено маніпулятивну спрямованість у спілкуванні. Відповідно до отриманих результатів нами було виділено чотири групи студентів, які різнилися ступенем усвідомленості ціннісного ставлення до культури художньо-педагогічного спілкування та процесу оволодіння нею. До високого рівня (2,8 %) було віднесено студентів з орієнтацією на рівноправне партнерське спілкування, що ґрунтується на взаємній повазі та довірі, на взаєморозумінні, взаємній відкритості і комунікативному співробітництві, прагненні до взаємного самовияву. До достатнього рівня (8,3 %) зараховано опитуваних, які добровільно «центруються» на партнері, орієнтовані на його цілі, потреби, почуття, безкорисливе жертвування власними інтересами й ігнорування власних цілей. Середній рівень (40,1 %) охоплює студентів з індіферентним та конформним типами спрямованості, тобто таких, які відмовляються від рівності в спілкуванні на користь партнера, орієнтуються на підпорядкування силі авторитету, на «об'єктну» позицію для себе, некритичні згоду й уникнення протидії; або які орієнтовані на вирішення суто ділових питань, на ділову комунікацію і предметну взаємодію, уникнення спілкування як такого. До низького рівня віднесено переважну більшість опитуваних (48,8 %), спрямованість яких характеризується орієнтацією на домінування в спілкуванні, прагненням придушити особистість партнера, підпорядкувати його собі та орієнтацією на використання партнера і спілкування загалом у власних цілях для одержання різного роду вигоди; ставлення до партнера як до засобу об'єкта своїх маніпуляцій.

З метою з'ясування рівня розвиненості професійних потреб студентів у культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та інтересу до його реалізації була використана методика Ю. Орлова «Потреба в спілкуванні». Аналіз результатів опитувальника дозволив з'ясувати, що в 14,3 % студентів спостерігається високий рівень потреби в спілкуванні; 31,3 % опитуваних мають достатній рівень потреби в спілкуванні; 35,5 % респондентів мають середній рівень; у 18,9 % студентів виявлено низький рівень потреби в спілкуванні. Такі достатньо високі показники комунікативних потреб студентів пояснюються психологічними особливостями студентського віку, коли, з одного боку, зростає

потреба в спілкуванні, а з іншого, підвищується вибірковість спілкування, а також зростає потреба в самотності і можливості побути наодинці з самим собою.

Загальний рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за аксіологічним компонентом визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника даного компонента.

Узагальнення отриманих даних дозволило нам визначити рівні сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за аксіологічним компонентом. Високий рівень сформованості, який виявляється в яскраво виражених й чітко усвідомлюваних педагогічних цінностях та ціннісних орієнтаціях до художньо-педагогічного спілкування як до культурної основи професійної діяльності; у глибоких внутрішніх професійних потребах в культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та стійкому інтересі до його реалізації, мають 8,6 % студентів. У 19,8 % опитуваних спостерігався достатній рівень сформованості досліджуваного компонента, який полягає в загалом усвідомлених педагогічних цінностях та ціннісних орієнтаціях до художньо-педагогічного спілкування як до культурної основи професійної діяльності нормативного рівня; переважно внутрішніх професійних потребах в культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні, актуалізованих за допомогою зовнішніх стимулів та недостатньо стійкому інтересі до його реалізації. Середній рівень мають 37,8 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які вирізняються мало усвідомленими педагогічними цінностями та ціннісними орієнтаціями до художньо-педагогічного спілкування як до культурної основи їхньої професійної діяльності; здебільшого зовнішньо детермінованими професійними потребами в культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та ситуативним інтересом до його реалізації. Низький рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування за аксіологічним компонентом виявили 33,8 % досліджуваних, які продемонстрували часткову професійну значущість педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій до художньо-педагогічного спілкування до культурної основи їхньої професійної діяльності,

ситуативні професійні потреби в культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та епізодичний інтерес до його реалізації.

Отже, сумарно високий та достатній рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування за аксіологічним компонентом виявлено лише в 28,4 % студентів, тоді як середній та низький рівень мають переважна більшість опитуваних – 71,6 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Кількісні результати рівня сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за аксіологічним компонентом на етапі констатувального експерименту представлено на рис. 3.1.

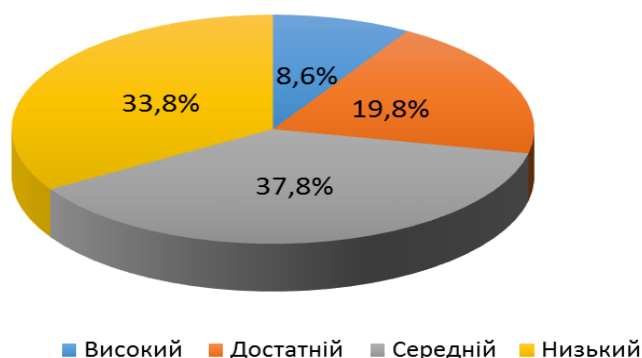


Рис. 3.1. Рівні сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів за аксіологічним компонентом на етапі констатувального експерименту (у %)

Діагностування обізнаності студентів щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування як показника когнітивного компоненту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва здійснювалося за допомогою авторської анкети, яка містила 10 запитань відкритої форми та вимагала обґрунтування своєї думки (дод. Р). Оцінювалась правильність, точність, повнота та чітка аргументованість відповідей.

Розгляд відповідей на питання «Як Ви розумієте поняття «культура художньо-педагогічного спілкування?»», «Які, на Вашу думку, роль і значення відіграє культура художньо-педагогічного спілкування в професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва?» дозволив встановити, що більшість студентів не змогли аргументовано та повно визначити сутність

досліджуваного поняття й обґрунтувати його роль і значення. Лише 18,9 % опитуваних змогли близько до сутності передати своє розуміння поняття «культура художньо-педагогічного спілкування» та його призначення в професійній діяльності. Більшість відповідей виявилися неконкретними і занадто загальними. Майбутні педагоги-художники пов'язують культуру художньо-педагогічного спілкування з загальною та педагогічною культурою як складовою, яка забезпечує успішність художньо-педагогічної діяльності (14,8 %); з вмінням взаємодіяти з учнями в процесі професійної діяльності (18,4 %); з дотриманням комунікативних норм та правил у педагогічному процесі (12,4 %); з вмінням донести учням за допомогою слова красу образотворчого мистецтва, привити любов до нього, ознайомити з культурними цінностями людства (10,1 %); із здатністю ефективно співпрацювати з усіма учасниками педагогічного процесу (18,9 %); з вмінням передати свої знання і досвід підростаючому поколінню (16,6 %); зі створенням сприятливих умов для духовного і культурного розвитку в процесі педагогічної взаємодії (8,8 %). Не дивлячись на нечіткі розуміння та тлумачення запропонованого поняття, переважна більшість студентів (87,9 %) визнають беззаперечне значення та вирішальну роль культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва для високої результативності професійної діяльності, оскільки саме в процесі художньо-педагогічної взаємодії вчитель образотворчого мистецтва знайомить учнів з найважливішими цінностями та нормами людського буття, спонукає до розуміння духовних пошуків митців попередніх поколінь, виховує культуру почуттів, уміння розуміти та розділяти почуття й думки інших, співпереживати, тим самим впливаючи на формування духовної сфери особистості вихованця, розвиваючи її здібності, формуючи потреби та ціннісні орієнтації. Тільки 12,9 % опитуваних нівелюють значення та роль культури художньо-педагогічного спілкування на заняттях з образотворчого мистецтва, вважаючи завданням педагога-художника, перш за все, навчати вихованців техніці образотворчого мистецтва.

При відповіді на питання «Які, на Вашу думку, складові культури художньо-педагогічного спілкування вчителя образотворчого мистецтва?» виникли деякі труднощі у тих студентів, яким важко було правильно, точно та повно пояснити поняття «культура художньо-педагогічного спілкування». Багато студентів дали часткову відповідь на запитання. Серед варіантів складових культури художньо-педагогічного спілкування вчителя образотворчого мистецтва найчастіше зустрічалися наступні: знання про процес педагогічного спілкування (30,8 %); інтерес до спілкування з дитиною в навчальному процесі (26,7 %); наявність особистісних та професійно значущих якостей (19,8 %); вияв ініціативи в комунікативній діяльності (28,1 %); уміння висловлювати свої думки (55,8 %); уміння володіти своїми емоціями (34,1 %); дотримання мовленнєвих норм (63,6 %); вміння вирішувати нестандартні ситуації в професійній діяльності (36,4 %); здатність уникати або вирішувати конфліктні ситуації, добирати адекватні стратегії вирішення конфліктів (32,7 %); ціннісне ставлення до спілкування з дитиною (42,4 %); здатність педагогічним словом та діями сформувати повагу до культурного досвіду людства (22,6 %); вміння аналізувати твори образотворчого мистецтва (31,3 %).

Наступне запитання нашої анкети мало на меті з'ясувати, які комунікативні уміння вчителя образотворчого мистецтва, на думку студентів, характеризують культуру художньо-педагогічного спілкування, оскільки комунікативні уміння виступають одним з важливих показників сформованості досліджуваного педагогічного феномену. Варто зауважити, що більшість студентів давали кілька відповідей, серед яких неодноразово згадувалися такі уміння: вступати в контакт з усіма учасниками педагогічного процесу (80,2 %); розуміти співрозмовника, його психологічний стан (45,6 %); слухати (30,8 %); володіти увагою інших (33,6 %); володіти емоціями (39,6 %); уміння тактовно відстоювати свою думку (27,2 %); аналізувати твори мистецтва (15,6 %); доносити навчальний матеріал з образотворчого мистецтва відповідно до вікових особливостей учнів (17,1 %); володіти мовленням (92,1 %); презентувати себе учням (60,8 %); організовувати взаємодію в навчальному процесі (54,8 %); впливати на інших людей (56,6 %); долати конфлікти (46,5 %);

орієнтуватися в різноманітних комунікативних ситуаціях, які виникають під час навчально-виховного процесу (49,7 %). Таким чином, багато опитуваних мають уявлення про комунікативні уміння, однак більшість з них називали їх безвідносно до саме художньої складової культури спілкування.

Достатньо повними виявилися відповіді студентів на питання «Які особистісні та професійно значущі якості необхідно розвивати з метою формування високого рівня культури художньо-педагогічного спілкування? Чому?», що дозволило з'ясувати, що опитувані добре розуміють, які особистісні та професійно значущі якості є важливими для ефективної організації взаємодії в художньо-педагогічній діяльності. Чуйність, ввічливість, культурність, вихованість, всебічна розвиненість, доброзичливість, порядність, тактовність, ініціативність, відповідальність, освіченість, ерудованість, наполегливість, працелюбність, самовладання, позитивізм, емоційність, відкритість, контактність, людяність тощо, на думку студентів, характеризують культуруорієнтованого в художньо-педагогічному спілкуванні вчителя образотворчого мистецтва. 85,2 % студентів назвали п'ять та більше особистісних та професійно значущих для педагога-художника якостей, але лише 44,2 % опитуваних чітко та точно пояснити їх необхідність, інші не змогли дати вичерпну аргументацію.

Відповідаючи на питання «Які моделі та стилі організації художньо-педагогічної взаємодії Вам відомі?», опитувані змогли назвати лише загальноприйняту класифікацію, яка включає авторитарний, демократичний та ліберальний стилі взаємодії. Частково правильну відповідь на запитання дали 37,8 % студентів, 29,9 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва відповіли на питання неправильно, інші – 32,3 % – вагалися з наданням відповіді.

Серед навчальних дисциплін, які сприяють формуванню та розвитку належного рівня культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки, студенти назвали «Українську мову (за професійним спрямуванням)» (81,5 %), «Іноземну мову» (31,8 %), «Риторіку» (84,8 %), «Педагогічну творчість» (58,5 %),

«Педагогіку» (23,9 %), «Психологію» (51,1 %), «Історію української державності» (25,3 %), «Історію педагогіки» (22,6 %), «Релігієзнавство» (28,1 %).

На думку студентів, «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова», «Риторика» сприяють формуванню умінь мовленнєвого спілкування; «Педагогічна творчість», «Педагогіка», «Психологія» надають знання про спілкування загалом та методи його організації в навчальному процесі зокрема; «Історія української державності», «Історія педагогіки», «Релігієзнавство» збагачують культурний досвід студентів.

Через брак у студентів ґрунтовних системних знань з дисциплін циклу професійної підготовки виникли труднощі при відповідях на питання «Які види навчальної діяльності у ЗВО мистецько-педагогічного спрямування сприяють підвищенню рівня культури художньо-педагогічного спілкування студентів?» та «Які форми, методи та засоби сприяють формуванню культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва?». Узагальнення відповідей дозволило з'ясувати, що серед видів навчальної діяльності переважна більшість опитуваних (90,3 %) назвала практичні заняття, аргументуючи це тим, що вони найбільше орієнтовані на забезпечення взаємодії між учасниками навчального процесу, а отже й отримання студентами культурно-комунікативного досвіду. Визначаючи форми, методи та засоби формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, студенти надали перевагу різноманітним тренінгам, дискусіям, дебатам, колективним обговоренням.

На останнє запитання анкети «Як Ви підвищуєте рівень культури художньо-педагогічного спілкування додатково (крім навчання)?» 61,7 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва відповіли заперечно, пояснюючи це браком часу, відсутністю бажання, неусвідомленням важливості або думкою, що культура художньо-педагогічного спілкування формується в процесі набуття життєвого й професійного досвіду, тому й не потребує додаткової уваги. Інші студенти (38,3 %) відчують потребу і необхідність у підвищенні наявного рівня культури художньо-педагогічного спілкування, тому читають спеціальну літературу, відвідують тренінги, самостійно виконують вправи на розвиток умінь та навичок ефективної комунікації, беруть участь у колективних обговореннях тощо.

Узагальнення результатів анкетування уможливило виокремлення чотирьох груп майбутніх педагогів-художників з різним ступенем обізнаності щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування: 1) опитувані, які демонструють ґрунтовні та системні теоретичні й прикладні знання щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування (11,5 %); 2) студенти, які володіють дещо фрагментарними й поверхневими теоретичними й прикладними знаннями щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування (21,2 %); 3) студенти, у яких спостерігаються неповні та здебільшого утилітарні знання щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування ужиткового рівня (45,2 %); 4) досліджувані, які не продемонстрували обізнаності щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування навіть ужиткового рівня або мають значні прогалини в таких знаннях (22,1 %).

Діалогічна спрямованість комунікативної компетентності студентів у художньо-педагогічній діяльності як один з важливих індикаторів сформованості їх культури художньо-педагогічного спілкування визначалась нами за допомогою діагностувального тестування «Комунікативна готовність до діалогу з дитиною» І. Риданової (дод. С), аналіз результатів якої дозволив виокремити студентів з різним рівнем діалогічності комунікативної компетентності: 8,3 % виявили впевнену стійку готовність до різновекторного компетентного художньо-педагогічного діалогу; 24,4 % продемонстрували не зовсім впевнену та стійку готовність до компетентного художньо-педагогічного діалогу, здебільшого обмеженого нормативно заданими предметними напрямками художньо-педагогічній діяльності; 46,6 % мають часткову підготовленість до компетентного художньо-педагогічного діалогу, що виявляється в труднощах організації міжособистісного спілкування, переважанні його монологічної спрямованості; 20,7 % студентів продемонстрували неготовність до діалогічної спрямованості художньо-педагогічного спілкування та відсутність комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності.

Отже, високий та достатній рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування за когнітивним компонентом виявлено лише в 32,7 % студентів, тоді як середній та низький рівень мають переважна більшість опитуваних – сумарно 67,3 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за когнітивним компонентом на етапі констатувального експерименту представлено на рис. 3.2.

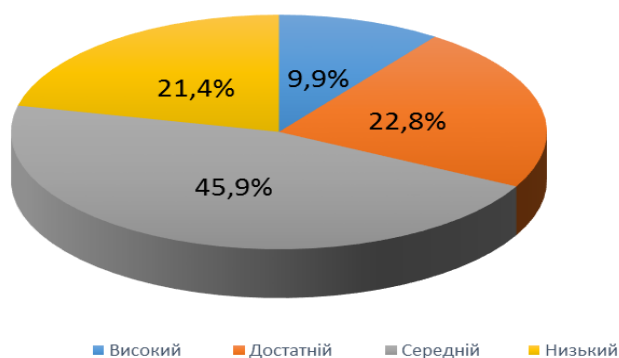


Рис. 3.2. Рівні сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів за когнітивним компонентом на етапі констатувального експерименту (у %)

Рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за особистісним компонентом визначався нами за допомогою методик дослідження рівня емпатійних тенденцій І. Юсупова (дод. Т) та рівня розвитку рефлексії А. Карпова (дод. У).

Методика дослідження рівня емпатійних тенденцій І. Юсупова була спрямована на діагностику здатності студентів до художньо-педагогічної емпатії, розвиненість якої в цілому забезпечує ефективність художньо-педагогічної комунікації.

Для виявлення рівня емпатійних тенденцій студенти мали відповісти на 36 тверджень, приписуючи відповідям наступні числа: 0 – не знаю; 1 – ні, ніколи; 2 – іноді; 3 – часто; 4 – майже завжди; 5 – так, завжди. У результаті підрахунку отриманих під час тестування балів було виділено кілька груп майбутніх учителів образотворчого мистецтва з різним рівнем розвиненості емпатійних здібностей. До першої групи (17,5 %) ми віднесли студентів з високим рівнем емпатійності, які

вирізняються значною чутливістю до сприйняття художніх образів образотворчого мистецтва та дуже розвиненими можливостями трансляції їх емоційного змісту іншим учасникам художньо-педагогічної взаємодії, демонструючи при тому чуйність, товариськість, вміння швидко встановлювати контакти й не допускати створення конфліктних ситуацій. Другу групу склали опитувані з достатнім рівнем розвиненості здібностей до емпатії (42,4%), які вирізняються достатньою чутливістю до сприйняття художніх образів образотворчого мистецтва та розвиненими можливостями трансляції їх емоційного змісту іншим учасникам художньо-педагогічної взаємодії, демонструючи при тому доброзичливість, можливість налагодження міжособистісних контактів та продуктивного вирішення конфліктних ситуацій. До третьої групи (12,4%) потрапили студенти, у яких виявлено середній рівень розвиненості емпатійних здібностей, що вирізняються помірною чутливістю до сприйняття художніх образів образотворчого мистецтва та недостатньо розвиненими можливостями трансляції їх емоційного змісту іншим учасникам художньо-педагогічної взаємодії, демонструючи при тому ситуативну доброзичливість, труднощі в налагодженні міжособистісних контактів та не зовсім продуктивне вирішення конфліктних ситуацій. Четверта група охоплює досліджуваних з низьким та дуже низьким рівнем розвиненості здібностей до емпатії (27,7%), що вирізняються низькою чутливістю до сприйняття художніх образів образотворчого мистецтва та нерозвиненими можливостями трансляції їх емоційного змісту іншим учасникам художньо-педагогічної взаємодії, демонструючи при тому вияви недоброзичливості, значні труднощі в налагодженні міжособистісних контактів та непродуктивне вирішення конфліктних ситуацій.

Дослідження здатності студентів до рефлексії в художньо-педагогічній діяльності відбувалося за допомогою методики діагностики рівня розвитку рефлексії А. Карпова, мета якої полягала у визначенні рівня розвитку рефлексії в особистості як здатності людини виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати щось за допомогою порівняння образу свого «Я» будь-якими подіями, особистостями, приймати рішення обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти вирішення «завдання». Аналіз результатів опитувальника дозволив з'ясувати, що 8,8% студентів виявляють розвинену

здатність аналізувати й оцінювати образний зміст і засоби виразності художніх творів та їх розуміння іншими учасниками художньо-педагогічної взаємодії, усвідомлювати й контролювати власну комунікативну поведінку, а також успішно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки своїх комунікативних дій; 25,3 % опитуваних загалом здатні аналізувати й оцінювати образний зміст і засоби виразності художніх творів та їх розуміння іншими учасниками художньо-педагогічної взаємодії, раціонально організувати й оцінювати власну комунікативну поведінку, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки своїх комунікативних дій; 36,4 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва притаманні обмежені властивості аналізу й оцінювання образного змісту і засобів виразності художніх творів та усвідомлення їх розуміння іншими учасниками художньо-педагогічної взаємодії, вони не завжди здатні раціонально організувати й оцінювати власну комунікативну поведінку, а також вагаються встановлювати причинно-наслідкові зв'язки своїх комунікативних дій; 29,5 % студентів виявляють нездатність до аналізу й оцінювання образного змісту і засобів виразності художніх творів та неспроможність усвідомлювати їх розуміння іншими учасниками художньо-педагогічної взаємодії, вони здебільшого нераціонально організують й оцінюють власну комунікативну поведінку, а також не в змозі встановлювати причинно-наслідкові зв'язки своїх комунікативних дій.

Таким чином, результати діагностики рівня сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника за особистісним компонентом дозволили з'ясувати, що високий рівень сформованості показників визначеного компоненту мають 13,2 % студентів; достатній рівень сформованості спостерігається в 33,8 % респондентів; 24,4 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва демонструють середній рівень сформованості здатності до художньо-педагогічної емпатії та рефлексії в художньо-педагогічній взаємодії; 28,6 % опитуваних виявили низький рівень.

Отже, високий та достатній рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування за особистісним компонентом виявлено сумарно

лише в 47,0 % студентів, тоді як середній та низький рівень мають більшість опитуваних – 53,0 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Кількісні результати рівня сформованості культури художньо-педагогічного спілкування позиції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за особистісним компонентом на етапі констатувального експерименту представлено на рис. 3.3.

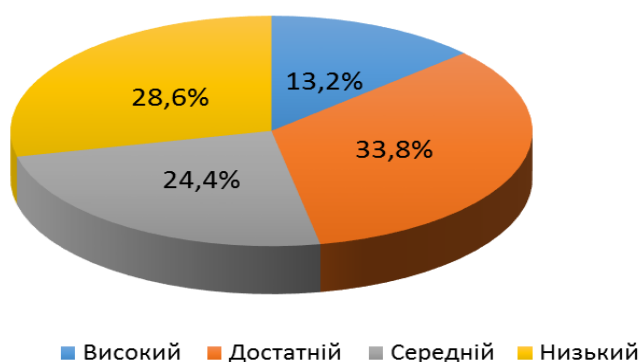


Рис. 3.3. Рівні сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів за особистісним компонентом на етапі констатувального експерименту (у %)

Наступний діагностичний зріз передбачав дослідження рівня сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за технологічним компонентом, що обумовило необхідність вивчення ступеня практичної підготовленості студентів до свідомого вибору стратегій, стилів, прийомів організації художньо-педагогічної взаємодії для досягнення професійно значущого результату шляхом діагностики в студентів художньо-педагогічних комунікативних умінь мовленнєвого та невербального спілкування, розвиненості комунікативних та організаторських здібностей до здійснення художньо-педагогічної взаємодії та інтенсивності виявів комунікативної активності та ініціативи.

Для з'ясування рівня володіння майбутніми учителями образотворчого мистецтва культурою мовлення студентам було запропоновано підготувати письмовий твір-роздум «Художньо-педагогічне спілкування: наука чи мистецтво?». Оцінювалась писемна побудова фраз, простота й ясність викладу думок, образна виразність та чітке аргументування, грамотність тощо

відповідно до норм оцінювання письмових висловлювань. Аналіз письмових робіт дозволив виокремити студентів з різним рівнем володіння культурою мовлення: 14,3 % студентів виявили високий рівень володіння культурою мовлення; 29,5 % досліджуваних продемонстрували достатній рівень; 42,8 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва мають середній рівень; 13,4 % студентів виявили низький рівень володіння культурою мовлення.

Ступінь володіння студентами комунікативними вміннями невербального спілкування оцінювався нами за допомогою методики Г. Розена «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (дод. Ф). Запропонована шкала невербальної компетентності педагога виявляла ступінь вираженості вміння налагоджувати стосунки та сприймати контекст спілкування. Респондентам пропонувалося відповісти на 15 питань, обравши один із запропонованих варіантів відповіді. Аналіз отриманих результатів дозволив встановити, що майбутні педагоги-художники з високим рівнем (12,4 %) перцептивно-невербальної компетентності виявляють суттєвий інтерес до проблем навколишніх, не забуваючи при цьому дбати про власні інтереси, адекватно сприймають співрозмовника, гарно розуміють партнера по спілкуванню, однак оцінюють його виходячи з реальності, а не з власних уявлень, тобто вони сприймають людину такою як вона є, не ідеалізуючи її; студенти, у яких виявлено достатній рівень (32,7 %), демонструють занадто великий інтерес до проблем та потреб інших людей, нехтуючи власними інтересами, допомагають іншим навіть у шкоду самому собі, сприймають інших при знайомстві завжди з позитивом, добротою, що інколи не відповідає реальності; студенти, у яких спостерігався середній рівень сформованості перцептивно-невербальної компетентності (36,9 %), характеризуються тим, що звертають увагу на проблеми та інтереси інших епізодично та ситуативно, дбаючи переважно про власні інтереси, оцінюють співрозмовника виходячи з власних уявлень про нього, часто несправедливо наділяючи його негативними рисами, при бажанні можуть добре розуміти партнера по спілкуванню; опитувані з низьким рівнем сформованості невербальної комунікації (18,0 %) поглинені своїми власними проблемами та неухважні до проблем інших,

виявляють нездатність та байдужість до налагодження стосунків і розуміння характеру міжособистісної взаємодії, у яку залучені.

Одним з показників технологічного компоненту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступає розвиненість комунікативних та організаторських здібностей студентів для художньо-педагогічної діяльності, з метою з'ясування рівня вияву яких нами була використана діагностична методика «Комунікативні та організаторські схильності», розроблена В. Синявським та Б. Федоришиним (дод. X). Методика призначена для виявлення умінь чітко та швидко встановлювати ділові та міжособистісні контакти з навколишніми людьми, прагнення розширювати коло спілкування, брати участь та організовувати масові заходи, впливати на партнерів по спілкуванню, виявляти ініціативу в комунікативній діяльності.

У процесі аналізу отриманих результатів тестування визначилося чотири групи студентів, які різнилися рівнем вияву комунікативних та організаторських здібностей. Першу групу склали студенти з високим рівнем вияву комунікативних (13,4 %) та організаторських (11,5 %) здібностей, що виявляється в сформованій потребі в комунікативній і організаторській художньо-педагогічної діяльності, швидкій орієнтації в нестандартних ситуаціях спілкування, невимушеній поведінці в новому колективі, ініціативності, наполегливості, самостійному прийнятті рішень, обстоюванні власної думки та позиції, вмінні організовувати різноманітні заходи. Другу групу організували досліджувані з достатнім рівнем вияву комунікативних (32,7 %) і організаторських (30,4 %) здібностей, які вміють швидко адаптуватися в новій обстановці, знаходити друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, займаються суспільною діяльністю, здатні приймати рішення у важких, нестандартних ситуаціях, самі шукають такі справи, які б задовольняли б їх потребу в комунікативній та організаторській діяльності. До третьої групи віднесено опитуваних з середнім рівнем вияву комунікативних (43,8 %) і

організаторських (45,6 %) здібностей, які характеризуються ситуативним прагненням до різнобічних контактів та розширення кола своїх знайомих, вмінням відстоювати свою позицію, коли вважають це вкрай важливим, іноді обмежують свої знайомства, отже потенціал їх здібностей не відрізняється високою стійкістю: іноді виникають труднощі у встановленні контактів із людьми та в прийнятті самостійних рішень у складних комунікативних ситуаціях, важко переживають образи і нечасто виявляють ініціативу в спілкуванні та організації заходів у художньо-педагогічній діяльності. Четверта група охоплює студентів з низьким рівнем вияву комунікативних (10,1 %) та організаторських (12,5 %) здібностей, які не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою, зазнають труднощі у встановленні контактів із навколишніми людьми як особистої, так і професійної сфери, не відстоюють своєї думки, важко переживають образи, не виявляють ініціативу в ситуаціях спілкування та організації різноманітних заходів, уникають ухвалення самостійних рішень.

Інтенсивність виявів у студентів комунікативної активності та ініціативи оцінювалися в процесі педагогічного спостереження за навчальною діяльністю. Це дозволило з'ясувати, що в 16,1 % студентів спостерігається яскраво виражена й інтенсивна комунікативна активність, ініціативність, наполегливість у здійсненні художньо-педагогічного спілкування; достатньо виражена й інтенсивна комунікативна активність, ініціативність, наполегливість у здійсненні художньо-педагогічного спілкування виявлено в 33,7 % досліджуваних; недостатньо виражену й інтенсивну комунікативну активність, ініціативність, наполегливість у здійсненні художньо-педагогічного спілкування продемонстрували 35,9 % майбутніх педагогів-художників; 14,3 % студентів не виявили комунікативної активності, ініціативності, наполегливості в здійсненні художньо-педагогічного спілкування.

Отже, високий та достатній рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування за технологічним компонентом виявлено лише в 27,2 % студентів, тоді як середній та низький рівень мають переважна більшість опитуваних – 72,8 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Узагальнені результати констатувального експерименту з виявлення рівня сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за технологічним компонентом представлено на рис. 3.4.

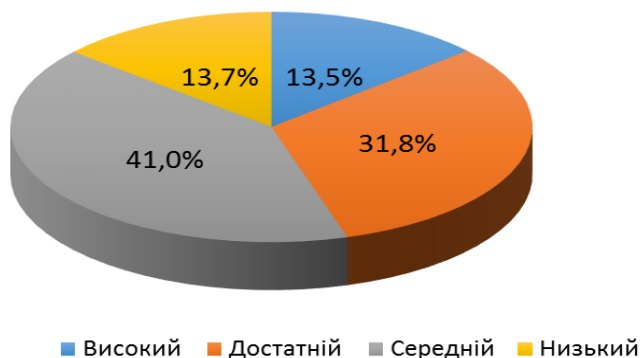


Рис. 3.4. Рівні сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів за технологічним компонентом на етапі констатувального експерименту (у %)

Узагальнені результати сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника за усіма компонентами, критеріями та показниками вияву, отримані на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи, представлені в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Узагальнені результати сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на констатувальному етапі дослідження

Показники	Рівні культури художньо-педагогічного спілкування							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ціннісно-потребнісний критерій								
Професійна спрямованість педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій до художньо-педагогічного спілкування	6	2,8	18	8,3	87	40,1	106	48,8
Розвиненість професійних потреб у культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та інтересу до	31	14,3	68	31,3	77	35,5	41	18,9

його реалізації									
Середнє значення по критерію	8,6		19,8		37,8		33,8		
Знанієво-компетентнісний критерій									
Обізнаність щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування	25	11,5	46	21,2	98	45,2	48	22,1	
Сформованість комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності	18	8,3	53	24,4	101	46,6	45	20,7	
Середнє значення по критерію	9,9		22,8		45,9		21,4		
Емоційно-рефлексивний критерій									
Здатність студентів до художньо-педагогічної емпатії	38	17,5	92	42,4	27	12,4	60	27,7	
Здатність студентів до рефлексії в художньо-педагогічній діяльності.	19	8,8	55	25,3	79	36,4	64	29,5	
Середнє значення по критерію	13,2		33,8		24,4		28,6		
Діяльнісно-поведінковий критерій									
Сформованість художньо-педагогічних комунікативних умінь мовленнєвого спілкування	31	14,3	64	29,5	93	42,8	29	13,4	
Сформованість художньо-педагогічних комунікативних умінь невербального спілкування	27	12,4	71	32,7	80	36,9	39	18,0	
Розвиненість комунікативних здібностей	29	13,4	71	32,7	95	43,8	22	10,1	
Розвиненість організаторських здібностей	25	11,5	66	30,4	99	45,6	27	12,5	
Частота та інтенсивність виявів комунікативної активності	35	16,1	73	33,7	78	35,9	31	14,3	
Середнє значення по критерію	13,5		31,8		41,0		13,7		
Середнє значення	11,3		27,1		37,3		24,3		

Зведені емпіричні дані констатувального експерименту, об'єднані в табл. 3.3., демонструють загальний рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за усіма компонентами.

Таблиця 3.3

Результати визначення рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на етапі констатувального експерименту (у %)

Рівні культури художньо-педагогічного спілкування	Компоненти культури художньо-педагогічного спілкування				Середній показник
	Аксіологічний	Когнітивний	Особистісний	Технологічний	
Високий	8,6	9,9	13,2	13,5	11,3
Достатній	19,8	22,8	33,8	31,8	27,1
Середній	37,8	45,9	24,4	41,0	37,3
Низький	33,8	21,4	28,6	13,7	24,3

Здійснений кількісно-якісний аналіз даних, отриманих на констатувальному етапі експериментально-дослідної роботи, засвідчив наявність чотирьох груп майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які характеризуються різним рівнем сформованості культури художньо-педагогічного спілкування. Результати діагностичного дослідження унаочнено на рис. 3.5.

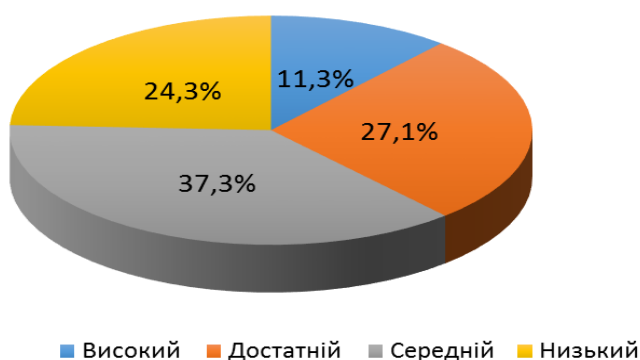


Рис. 3.5. Загальні вихідні дані рівня сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (у %)

Отже, узагальнення результатів констатувального експерименту дозволило з'ясувати, що 24,3 % студентів мають низький рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування, 37,3 % респондентів демонструють середній рівень, 27,1 % – достатній рівень, тоді як лише 11,3 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва виявляють високий рівень сформованості культуроорієнтованого художньо-педагогічного спілкування. Це свідчить, що реальний рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування в майбутнього педагога-художника є недостатнім для успішного професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що обумовлює необхідність визначення подальшого напрямку нашого дослідження, який полягає в впровадженні та апробації розроблених методичних основ формування дослідженої професійно-особистісної властивості студентів художньо-педагогічних спеціальностей та експериментальної перевірки їх ефективності.

3.2. Результати експериментальної перевірки ефективності методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи полягало у впровадженні в процес професійно-педагогічної підготовки розроблених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього учителя образотворчого мистецтва та діагностичному вивченні їх ефективності.

Реалізація формувального експерименту передбачала вирішення наступних завдань:

- апробувати розроблені методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки;
- простежити динаміку розвитку рівнів культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в

процесі педагогічно-професійної підготовки після впровадження розроблених методичних основ формування цього професійно-особистісного утворення;

- здійснити порівняльний аналіз емпіричних даних кількісних та якісних показників рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів експериментальної групи, отриманих під час дослідно-експериментальної роботи;

- за допомогою методів математичної статистики – критерію χ^2 довести ефективність розроблених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у ході експериментальної організації професійно-педагогічної підготовки.

Згідно розробленої програми дослідно-експериментальної роботи для перевірки ефективності розроблених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на засадах порівняльного аналізу було сформовано дві групи студентів: експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ). До складу експериментальної групи увійшли студенти 3 курсу бакалаврату спеціальності «Образотворче мистецтво, прикладне мистецтво, реставрація» факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (43 особи), які згідно діючих навчальних планів опановували нормативну дисципліну психолого-педагогічного блоку «Педагогічна творчість» протягом 2018-2021 рр. Контрольна група (42 особи) формувалася із 217 учасників констатувального експерименту раніше зазначених закладів вищої освіти аналогічного профілю підготовки. Зі студентами експериментальної групи заняття проводились відповідно до розроблених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування в процесі професійно-педагогічної підготовки, у контрольній ж – традиційно, без зазначеного експериментального фактору.

Об'єктивність та вірогідність отриманих результатів дослідження забезпечувалася достатньо типовими соціально-віковими та професійно-кваліфікаційними характеристиками експериментальної вибірки реципієнтів

експериментальної і контрольної груп. Проведення діагностичних зрізів та порівняльний аналіз отриманих результатів також відбувалися за єдиною дослідно-експериментальною програмою, у рівних умовах та з використанням однакового комплексу діагностичних методик визначення рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як експериментальної, так і контрольної груп.

Діагностичні зрізи з вивчення рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування учасників експериментальної та контрольної груп відбувалися на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи та по завершенню формувального експерименту. Вони охоплювали усі виокремлені й обґрунтовані покомпонентні критерії та їх показники – аксіологічні, когнітивні, особистісні та технологічні. Первинні таблиці емпіричних результатів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва учасників експериментальної та контрольної груп до і після дослідно-експериментальної роботи представлено в дод. Ц.

Ефективність та дієвість дослідно-експериментальної роботи з формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва було перевірено за допомогою порівняльного аналізу кількісних та якісних показників, отриманих на констатувальному та формувальному етапах дослідження.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів експериментальної та контрольної груп засвідчив позитивну динаміку розвитку аксіологічного компоненту культури художньо-педагогічного спілкування в студентів за ціннісно-потребнісим критерієм, який демонструє ступінь усвідомленості ціннісного ставлення студентів до культури художньо-педагогічного спілкування та процесу оволодіння нею, а також міру розвиненості їх професійних потреб до культуровідповідної художньо-педагогічної комунікації та інтересу до її реалізації.

Це можна пояснити упровадженням у процес професійно-педагогічної підготовки розроблених методичних основ формування культури художньо-

педагогічного спілкування, які орієнтовані на формування ціннісного ставлення студентів до культури художньо-педагогічного спілкування та розвиток системи їх ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії, вироблення позитивної мотиваційної спрямованості на продуктивну художньо-педагогічну взаємодію, усвідомлення та вияв стійкої потреби та інтересу до культуровідповідного художньо-педагогічного спілкування з учнями.

На рис. 3.6. унаочнено позитивні зміни в рівнях сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за аксіологічним компонентом.

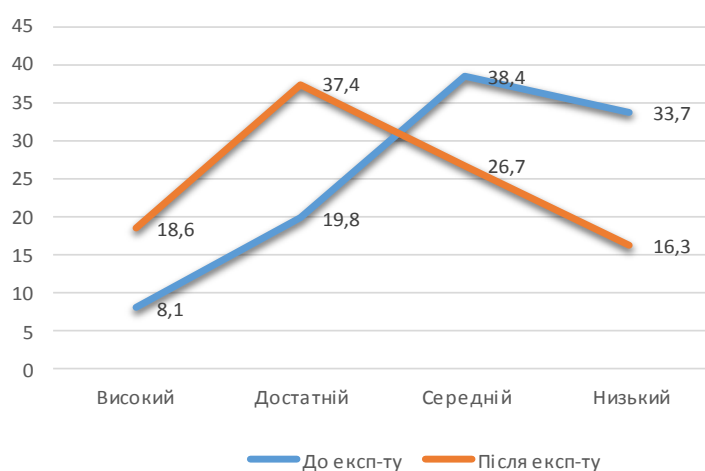


Рис. 3.6. Динаміка рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за аксіологічним компонентом

Позитивні зрушення в рівнях сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за аксіологічним критерієм пояснюються створенням у ході вивчення нормативної навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» умов для збагачення системи педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій студентів, їх комунікативних потреб та інтересів, що призводить до підвищення рівня ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності загалом та культури художньо-педагогічного спілкування зокрема, формування стійкого усвідомленого інтересу до педагогічної взаємодії, прагнення організувати її якомога ефективніше, з

урахуванням усієї системи художньо-комунікативних норм, знань, умінь і цінностей тощо, що забезпечують її культуровідповідність, забезпечення особистісної відповідальності за її результати.

Це зумовлено тим, що на ціннісно-пропедевтичному етапі формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва активно використовувалися інтерактивні технології навчання, у яких студенти виступали рівноправними учасниками навчального процесу, долаючи недоліки традиційного викладу навчального матеріалу на лекціях, забезпечуючи орієнтацію на розвиток творчої особистості майбутнього педагога, внутрішньої мотивації студентів, стимулювання пізнавально-професійного інтересу до кола проблемних питань, актуалізацію бажання досліджувати свої потенційні можливості як особистісні, так і професійні.

Використання методу фасилітованої дискусії забезпечило позитивну мотиваційну спрямованість та формування ціннісного ставлення студентів до художньо-педагогічної культури, «спровокувавши» їхню зацікавленість у навчальній інформації як основи у подальшому розвитку потреби та інтересу до художньо-педагогічного спілкування та надання йому особистісного смислу. Запитання, які студенти отримували під час фасилітованої бесіди, стимулювали комунікативну активність студентів, залучали їх до обговорення, до вільної дискусії.

Формуванню усвідомленої стійкої потреби та інтересу до культури загалом та педагогічної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва сприяв інтерактивний прийом «Калейдоскоп висловів». Аналіз міркувань, суджень або висловів відомих філософів, культурологів, художників та письменників щодо специфіки поняття культури, її значення в життєдіяльності людства дозволив студентам, спираючись на власний емпіричний досвід, сформулювати своє розуміння культури, її сутності, значущості в художньо-педагогічній діяльності. Крім того, це дозволило суб'єктивно оцінити рівень власної культури, у чому вона виявляється, чи вистачає знань, умінь та навичок для ведення дискусії, для грамотного висловлювання своїх думок тощо.

Використання методу брейнстормінгу (мозковий штурм) сприяло формуванню свідомого стійкого інтересу до художньо-педагогічного спілкування, потреби в особистому культурному розвитку, у розвитку комунікативних художньо-педагогічних умінь та набутті системних, ґрунтовних знань у сфері професійної взаємодії. Обговорюючи питання мозкового штурму, пов'язані з професійної культурою педагога-художника, майбутні вчителі образотворчого мистецтва отримали можливість зробити індивідуальний внесок у вирішення поставленої педагогічної проблеми, обмінятися особистим досвідом, цінностями, емоціями тощо в умовах взаємної поваги та підтримки, що сприяє розвитку діалогічного спілкування.

Формуванню аксіологічного компоненту також сприяла лекція-аналіз конкретних ситуацій, під час якої студенти усвідомлювали необхідність оволодіння системою художньо-комунікативних норм, знань, умінь і цінностей та набуття комунікативного художньо-педагогічного досвіду. Майбутні педагоги-художники розуміли, що художньо-педагогічна діяльність складається з безлічі комунікативних художньо-педагогічних ситуацій, тому лише педагог з сформованою культуроорієнтованою позицією в спілкуванні здатен ефективно їх вирішувати, при цьому залучаючи дітей до захоплюючого світу мистецтва.

Забезпечення педагогічної умови вироблення ціннісного ставлення та позитивної мотиваційної спрямованості на культуровідповідне художньо-педагогічне спілкування в процесі вивчення «Педагогічної творчості» та широке використання методів і прийомів інтерактивного та проблемного навчання сприяло виникненню інтересу до проблеми художньо-педагогічного спілкування, зокрема необхідності розвитку комунікативних художньо-педагогічних умінь та оволодіння системою знань у сфері професійної взаємодії; формуванню потреби в художньо-педагогічному спілкуванні та усвідомленого ціннісного ставлення до загальної культури, педагогічної культури, культури професійного спілкування та діяльності майбутнього педагога-художника, тим самим сприяючи формуванню показників аксіологічного компоненту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Порівняльні результати динаміки формування культури художньо-педагогічного спілкування за аксіологічним компонентом у студентів експериментальної та контрольної груп подані в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Динаміка рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за аксіологічним компонентом (у %)

Рівні	Групи	До експ-ту	Після експ-ту	Динаміка
Високий	ЕГ	8,1	18,6	+10,5
	КГ	8,4	9,5	+1,1
Достатній	ЕГ	19,8	37,4	+17,6
	КГ	21,4	20,3	-1,1
Середній	ЕГ	38,4	26,7	-11,7
	КГ	36,9	36,9	±0
Низький	ЕГ	33,7	16,3	-17,4
	КГ	33,3	33,3	±0

У табл. 3.4 представлено дані, які свідчать, що впровадження розроблених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки сприяло зростанню високого (18,6 %) та достатнього (37,4 %) рівнів сформованості аксіологічного компоненту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника експериментальної групи та зменшенню кількості студентів, у яких спостерігався середній (26,7 %) та низький (16,3 %) рівні сформованості зазначеного компонента. Тоді як у контрольній групі відбулися незначні зміни в позитивний бік, але ці результати не можна вважати такими, що змінюють загальну картину сформованості компонента, який розглядається.

Суттєві зрушення в бік поліпшення спостерігаються в рівнях культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за когнітивним компонентом, який оцінювався за знанієво-компетентнісним критерієм та характеризував міру володіння студентами

комплексом знань щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування та ступінь діалогічності комунікативної компетентності.

На рис. 3.7 унаочнено позитивні зрушення в рівнях сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за когнітивним компонентом.

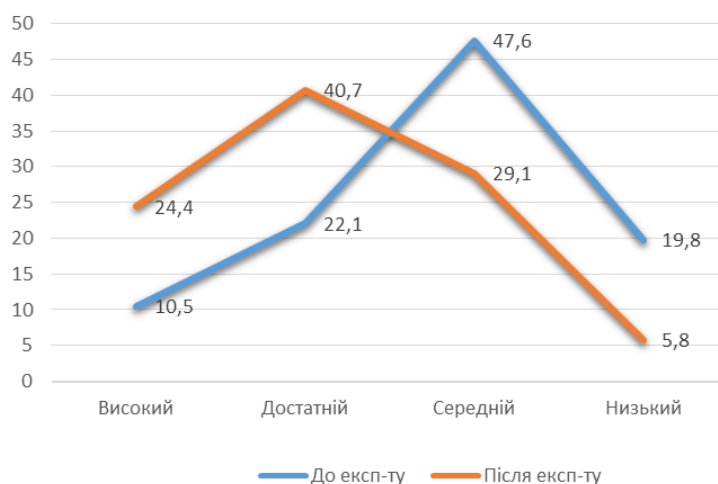


Рис. 3.7. Динаміка рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за когнітивним компонентом

Позитивна динаміка культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за когнітивним компонентом пов'язана із забезпеченням під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» педагогічних умов, які уможливають впровадження в професійно-педагогічну підготовку комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності й створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам та інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та збагачує його комунікативний досвід.

На теоретико-пізнавальному етапі студентам надавалася можливість оволодіти системою знань щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, а також науковими основами міжособистісного спілкування в поєднанні із загальнокультурними та суто фаховими когніціями за рахунок збагачення навчального матеріалу додатковою

інформацією, яка надавала можливість глибше, повніше та ґрунтовніше оволодіти необхідним тезаурусом – було розглянуто сутність понять «педагогічне спілкування», «художнє спілкування», «культура художньо-педагогічного спілкування», «комунікативні художньо-педагогічні уміння», «емпатія», «рефлексія», «комунікативна активність» тощо. Ефективному формуванню системи знань з досліджуваної проблеми сприяли методи проблемного навчання: лекція-бесіда, проблемна лекція із мультимедійним супроводом, аналіз конкретних ситуацій. Це дозволило максимально залучити майбутніх учителів образотворчого мистецтва до обговорення актуальних педагогічних проблем шляхом застосування діалогу та полілогу, занурити їх у професійне середовище, забезпечити отримання досвіду побудови конструктивної взаємодії. Зазначене стимулювало інтерес та забезпечило набуття знань щодо культури художньо-педагогічного спілкування, її структури, питань функціональних особливостей художнього спілкування в навчальному процесі; специфіки організації культуровідповідної художньо-педагогічної взаємодії на діалогічній основі та особливостей художньо-педагогічного діалогу. Крім того, висока емоційність, сприятливі умови особливої комунікативної атмосфери та рівноправної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розвиток умінь та навичок аргументування, сприйняття й аналізу нової інформації при вирішенні проблемних ситуацій, умінь саморегуляції в процесі художньо-педагогічної культуроорієнтованої взаємодії, дотримання норм культурної комунікації сприяли формуванню комунікативної компетентності в майбутній художньо-педагогічній діяльності як готовності до діалогу з вихованцями.

Інтерактивні методи складання експрес-характеристики «Скажи мені, який я» та самоаналізу особистості «Я – педагог-професіонал» також сприяли формуванню показників когнітивного компоненту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва шляхом поглиблення знань студентів про педагогічні здібності, особистісні та професійно значущі комунікативні якості, їх роль у продуктивній художньо-педагогічній діяльності та місце в структурі рис особистості вчителя творчої спрямованості.

З метою формувального впливу також були використані методи арт-педагогіки, які спрямовувалися на засвоєння студентами системи знань про культуроорієнтоване художньо-педагогічне спілкування, формування готовності до організації художньо-педагогічного спілкування на діалогічній основі та оволодіння здатністю встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини з учнями засобами малювання та театралізації. Це дозволило впливати на подальший розвиток комунікативних художньо-педагогічних умінь та навичок, сприяло створенню ситуацій для невимушеного спілкування, формувало уміння вільно висловлювати та демонструвати своє бачення, аргументувати його з дотриманням культурних норм, виявляти творчі здібності, демонструвати рівень розвитку творчого, образного, педагогічного та художнього мислення тощо.

Формування в свідомості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва образу ідеального вчителя малювання відбувалося за допомогою методу групового обговорення та біографічного методу, що дало змогу студентам під час самостійного пошуку отримати можливість змінити орієнтири з образотворчої діяльності на художньо-педагогічну, осмислити себе як особистість, як педагога, як художника, оцінити ціннісні орієнтації та мотиваційну спрямованість власної художньо-педагогічної діяльності тощо.

Отримані дані, які засвідчують позитивні зрушення в рівні сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за когнітивним компонентом у студентів експериментальної та контрольної груп, представлені в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Динаміка рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за когнітивним компонентом (у %)

Рівні	Групи	До експ-ту	Після експ-ту	Динаміка
Високий	ЕГ	10,5	24,4	+13,9
	КГ	10,7	11,9	+1,2
Достатній	ЕГ	22,1	40,7	+18,6
	КГ	22,6	25,0	+2,4

Середній	ЕГ	47,6	29,1	-18,5
	КГ	46,4	45,2	-1,2
Низький	ЕГ	19,8	5,8	-14,0
	КГ	20,3	17,9	-2,4

По завершенню формувального експерименту – впровадження методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – кількість студентів, у яких спостерігався високий та достатній рівні, зросла на 13,9 % і 18,6 % відповідно. Суттєво зменшилась частина респондентів з середнім (на 18,5 %) та низьким (на 14,0 %) рівнями сформованості діагностованого компонента. Таким чином, в експериментальній групі переважає достатній (40,7 %) рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування за когнітивним компонентом, тоді як високий (24,4 %) та середній (29,1 %) рівні мають приблизно однакові показники. Лише в 5,8 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва виявлено низький рівень сформованості зазначеного компонента. В контрольній групі, у якій навчальний процес не було доповнено експериментальними факторами, коливання в рівнях сформованості когнітивного компонента спостерігаються в межах $\pm 1,2-2,4\%$.

Позитивні зміни зафіксовано й на рівнях сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за особистісним компонентом, який представлений у дослідженні емоційно-рефлексивним критерієм, що дозволяє оцінити ступінь розвиненості художньо-педагогічної емпатії та рефлексивних можливостей, гармонійне поєднання яких забезпечують ефективність художньо-педагогічної комунікації.

На рис. 3.8. унаочнено позитивну динаміку рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за особистісним компонентом.

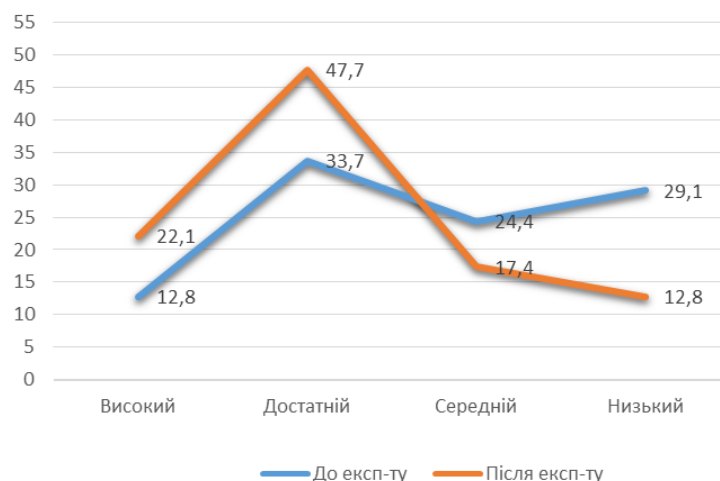


Рис. 3.8. Динаміка рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за особистісним компонентом

Формування здатності до художньо-педагогічної рефлексії майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як показника особистісного компоненту культури художньо-педагогічного спілкування відбувалося на усіх етапах дослідно-експериментальної програми.

Дієвим виявився прийом технології розвитку критичного мислення «Знаю – хочу – дізнався», який дозволяв студентам здійснювати самоаналіз знань, вмінь та навичок, які забезпечують якісно новий рівень організації культурної художньо-педагогічної взаємодії. Протягом лекційних, семінарських та лабораторно-практичних занять з «Педагогічної творчості» майбутні педагогічно-художники отримували можливість навчитися усвідомлювати можливості професійного розвитку, оцінювати та аналізувати рівень своєї культури художньо-педагогічного спілкування та художньо-педагогічного комунікативного досвіду, відчувати себе відповідальним за можливі результати, наслідки та перспективи спільної художньо-творчої діяльності. Це досягалося за допомогою методів, які були побудовані на діалозі та передбачали авторські висловлювання, їх розуміння та аргументацію: брейнстормінг (мозковий штурм), групове обговорення, аналіз конкретних ситуацій, художньо-педагогічний аналіз творів образотворчого мистецтва, художньо-педагогічна презентація, художньо-педагогічне інтерпретування

картин тощо. Ці та інші методи дозволяли студентам здійснювати порівняльний рефлексивний аналіз своїх дій, поглядів, особистісно-професійних якостей, особливостей комунікативної поведінки тощо.

Позитивні динамічні зміни в рівнях сформованості особистісного компонента культури художньо-педагогічного спілкування можна пояснити також застосуванням на кожному семінарському занятті та по завершенню вивчення кожної теми рефлексивних вправ «Усе в мене в руках!», «Що я хочу знати?», які надавали можливість сформулювати питання, що задають перспективу подальшої самостійної роботи.

Активний розвиток здатності до рефлексії в художньо-педагогічній діяльності відбувався й при виконанні студентами творчих вправ «Подорож у майбутнє», «Фантазуємо разом», «Хто ще любить мистецтво, як люблю його я», «Подорож картини». Виконуючи вправи, майбутні учителі образотворчого мистецтва вчилися передбачати емоційні реакції в спілкуванні, краще розуміти та сприймати себе завдяки порівнянню власних емоційних станів та переживань з почуттями, які відтворені в художньому образі творів образотворчого мистецтва, стимулювали прагнення до глибокого розуміння самого себе, навколишнього світу, професійних та особистісних ситуацій тощо.

Під час проведення парно-рольової гри «Вступні іспити до художньої школи» в студентів формувалося критичне оцінне ставлення до рівня власної культури спілкування, відбувався інтенсивний розвиток умінь будувати діалог і здатності до художньо-педагогічної емпатії та рефлексії. Рефлексивні питання по завершенню гри дозволяли спрямувати студентів на усвідомлення можливостей та перспектив професійного розвитку.

Формування здатності до художньо-педагогічної емпатії опосередковано відбувалося протягом усіх етапів дослідно-експериментальної програми, оскільки більшість методів та прийомів роботи сприяли формуванню умінь розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей, умінь висловити це розуміння; зважати на почуття інших людей тощо. Однак з метою прицільного формування художньо-педагогічної емпатії як значущої складової культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого

мистецтва були використані тренінгові вправи («Чия думка» (автор – Л. Маленкова), «Почуття іншого» (автор – Н. Анікеєва), «Жива скульптура» (автор – А. Добрович), «Він – емоція» (автор – Н. Самоукіна), які забезпечували оволодіння студентами вміннями будувати взаємодію на основі емоційного «зараження» загальним настроєм, характером, викликаним художнім твором, та віднайти емоційний стан вчителя та учнів, який відповідає художньо-образному змісту мистецтва, зануритися в її емоційний світ, осмислити та обмінятися в процесі спілкування почуттями та емоційними переживаннями.

Зростання в бік поліпшення в рівнях сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за особистісним компонентом експериментальної групи має яскраво виражений характер, що представлено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за особистісним компонентом (у %)

Рівні	Групи	До експ-ту	Після експ-ту	Динаміка
Високий	ЕГ	12,8	22,1	+9,3
	КГ	13,1	13,1	±0
Достатній	ЕГ	33,7	47,7	+14,0
	КГ	33,3	35,7	+2,4
Середній	ЕГ	24,4	17,4	-7,0
	КГ	25,0	23,8	-1,2
Низький	ЕГ	29,1	12,8	-16,3
	КГ	28,6	27,4	-1,2

Найбільші зміни спостерігаються на низькому, середньому (їхні показники знизилися на 14,0 % та 18,5 % відповідно) та достатньому (його показник підвищився на 18,6 %) рівнях. Порівняльний аналіз даних свідчить про те, що домінуючими рівнями сформованості досліджуваного компонента є достатній (47,7 %) та високий (22,1 %) рівні культури художньо-педагогічного спілкування студентів експериментальної групи.

У контрольній групі результати діагностики до проведення експерименту та після його закінчення мають незначні відмінності, і в цілому стан сформованості особистісного компонента культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва залишився незмінним – динамічні зміни обмежуються показниками 1,2-2,4 %.

У позитивному напрямку відбувається й розвиток культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за технологічним компонентом, якому відповідає діяльнісно-поведінковий критерій, що демонструє ступінь практичної підготовленості студентів до свідомого вибору стратегій, стилів, прийомів організації художньо-педагогічної взаємодії.

Динаміку культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за технологічним компонентом унаочнено на рис. 3.9.

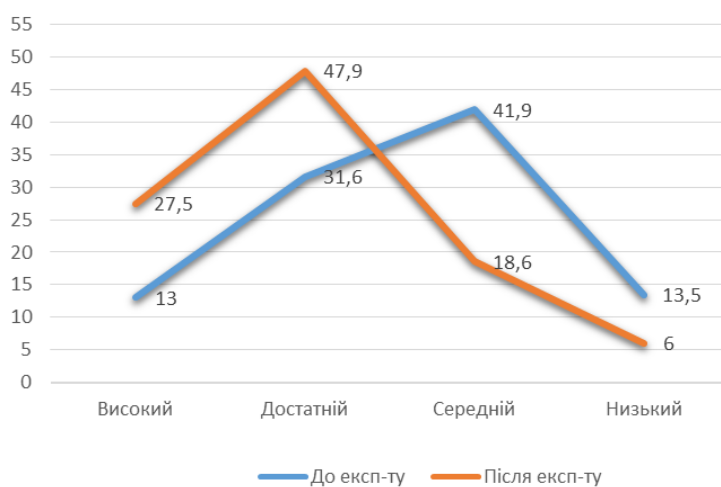


Рис. 3.9. Динаміка рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за технологічним компонентом

Позитивну динаміку, яка спостерігається в рівнях сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи, можна пояснити тим, що третій, практико-дієвий етап був переважно спрямований на забезпечення практичної підготовленості студентів до організації культуровідповідної художньо-педагогічної взаємодії шляхом формування комунікативних художньо-

педагогічних умінь професійно-педагогічної взаємодії (мовленнєвого спілкування, використання невербальних засобів спілкування) і розвитку комунікативних та організаторських здібностей студентів шляхом стимулювання виявів комунікативної активності та ініціативи майбутніх педагогів-художників.

З цією метою були використані можливості інтерактивної, проблемної, діалогової та тренінгової технологій навчання. Моделювання навчальних ситуацій дозволило занурити студентів у ситуації квазіпрофесійного характеру, до реального відтворення різноманітних аспектів майбутньої професійної діяльності, сприяло відпрацюванню навичок ведення аргументованої дискусії, умінь приймати рішення з урахуванням думки співрозмовників, обґрунтовувати й відстоювати свою думку, визнавати за іншими право на власну точку зору, забезпечувало формування комунікативних та організаторських здібностей. Студенти набували вмінь швидко й адекватно орієнтуватися в ситуації в умовах спілкування; вмінь планувати мовленнєвий та змістовий аспекти комунікації, знаходити відповідні засоби передачі змісту спілкування та забезпечувати зворотний зв'язок.

Формування вмінь емоційно-мовленнєвого спілкування, які характеризуються образністю мови, багатством змісту словника переживань, емоцій і почуттів, здатністю до емоційно-мовленнєвого перевтілення, широким світоглядом у галузі мистецтва, відбувалося в процесі застосування методів художньо-педагогічного аналізу творів образотворчого мистецтва та вербалізації змісту художніх творів, під час яких майбутній педагог-художник вчився висловлювати свою думку про образотворче мистецтво, здійснювати аналіз образотворчих засобів, характеризувати зміст твору мистецтва, розуміти позицію автора витвору мистецтва, з врахуванням особистісного досвіду виявляти своє ставлення.

Виконання студентами творчих вправ «Подорож у майбутнє», «Фантазуємо разом», «Хто ще любить мистецтво, як люблю його я», «Подорож картини» стимулювало їхню комунікативну активність, сприяло активізації культури та техніки мовлення, формуванню професійних умінь інтерпретації задумів художніх творів як основи організації діалогу з витворами образотворчого мистецтва. Крім того, забезпечувало розвиток багатой уваги, фантазії,

винахідливості, здатності до експромту та імпровізації, здатності викликати інтерес до образотворчого мистецтва у вихованців.

Ефективне формування умінь невербального художньо-педагогічного спілкування, які характеризуються гармонійністю використання рухів тіла як засобу комунікації з метою виразної демонстрації почуттів, емоцій та ставлень, пластикою і гнучкістю поведінки, відбувалося за допомогою тренінгових вправ, які виступали найкращою формою для систематичного відпрацювання необхідних для ефективного спілкування умінь та навичок, зокрема емпатійних здібностей, здібностей розуміти невербальні сигнали та емоційний стан інших людей; умінь педагогічно доцільно виражати своє ставлення за допомогою невербальних засобів спілкування тощо. Також розвиток умінь будувати діалог, удосконалення мимічної та жестикуляційної виразності інтенсивно відбувалося в ході парно-рольової гри «Вступні іспити до художньої школи».

Метод художньо-педагогічної презентації дозволяв студентам показати рівень володіння теоретичними основами культури художньо-педагогічного спілкування та ступінь практичної підготовленості до діалогу з вихованцями, оскільки презентуючи себе студенти враховували вимоги до культури мовлення педагога (правильність, точність, логічність, чистота, виразність, образність, багатство, доцільність тощо), демонстрували володіння технікою використання мовних засобів (дихання, дикція, інтонація, тембр тощо), технологію практичного використання немовних засобів педагогічної техніки та педагогічний артистизм.

Написання художньо-педагогічного есе «Я в мистецтві» сприяло усвідомленню майбутніми педагогами-художниками своєї «місії» – залучення дітей до неосяжного світу мистецтва, донесення до них його краси тощо за допомогою розвиненого професійно-педагогічного мовлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Стимулювання комунікативної активності відбувалося протягом усієї дослідно-експериментальної програми під час планування комунікативної діяльності, використання різних комунікативних засобів, комунікативної взаємодії студентів з викладачем та один з одним. Педагогічна взаємодія була організована

таким чином, щоб у ній був задіяний кожний учасник, щоб кожен студент був головною дійовою особою, активним співорганізатором комунікативного навчально-виховного процесу. Зазначене сприяло зростанню частоти та інтенсивності виявів комунікативної активності та ініціативи майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Порівняльні результати динаміки формування культури художньо-педагогічного спілкування за технологічним компонентом у студентів експериментальної та контрольної груп представлено в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Динаміка рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за технологічним компонентом (у %)

Рівні	Групи	До експ-ту	Після експ-ту	Динаміка
Високий	ЕГ	13,0	27,5	+14,5
	КГ	13,3	13,8	+0,5
Достатній	ЕГ	31,6	47,9	+16,3
	КГ	31,4	31,9	+0,5
Середній	ЕГ	41,9	18,6	-23,3
	КГ	41,4	41,9	+0,5
Низький	ЕГ	13,5	6,0	-7,5
	КГ	13,9	12,4	-1,5

Аналіз результатів після формувального експерименту демонструє кількісні та якісні зміни в рівнях сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи за технологічним компонентом: на 23,3 % зменшилась кількість студентів з середнім рівнем, збільшилась група респондентів з високим (на 14,5%) і достатнім (на 16,3 %) рівнями. У майбутніх учителів образотворчого мистецтва експериментальної групи за технологічним компонентом зафіксовано істотну перевагу достатнього (47,9 %) та високого (27,5 %) рівнів сформованості технологічного компонента культури художньо-педагогічного спілкування.

У контрольній групі результати відчутно не змінилися, коливання показників обмежуються $\pm 0,5-1,5\%$, що не впливає на загальний стан сформованості їхньої культури художньо-педагогічного спілкування за технологічним компонентом.

Здійснений аналіз рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за кожним компонентом на констатувальному етапі дослідження та по завершенню формувальної роботи свідчить про значні якісні та кількісні зміни.

Загальну позитивну динаміку сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва унаочнено на рис. 3.10.

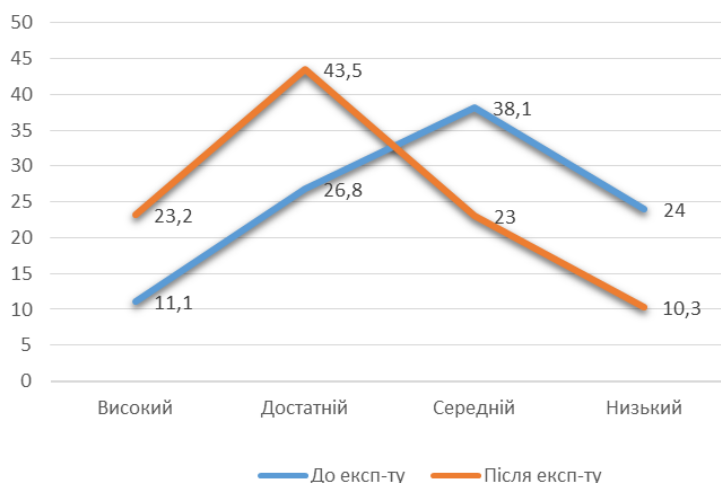


Рис. 3.10. Динаміка рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи

У табл. 3.8 представлено результати загального стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи.

Результати контрольного зрізу в експериментальній групі демонструють зростання кількості опитуваних з високим (на 12,1 %) та достатнім (на 16,7 %) рівнями сформованості культури художньо-педагогічного спілкування й, відповідно, зменшення кількості респондентів з середнім (на 15,1%) та низьким (на 13,7 %) рівнями.

Динаміка рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи (у %)

Рівні	Етапи зрізу	Аксіологічний	Когнітивний	Особистісний	Технологічний	Середній показник
Високий	До експ-ту	8,1	10,5	12,8	13,0	11,1
	Після експ-ту	18,6	24,4	22,1	27,5	23,2
Достатній	До експ-ту	19,8	22,1	33,7	31,6	26,8
	Після експ-ту	37,4	40,7	47,7	47,9	43,5
Середній	До експ-ту	38,4	47,6	24,4	41,9	38,1
	Після експ-ту	26,7	29,1	17,4	18,6	23,0
Низький	До експ-ту	33,7	19,8	29,1	13,5	24,0
	Після експ-ту	16,3	5,8	12,8	6,0	10,3

Задля підтвердження вірогідності отриманих у ході дослідної роботи результатів, під час аналізу експериментальних даних ми використовували непараметричні моделі перевірки, які вільні від використання законів розподілу і застосовуються для опрацювання даних, не кількісних за своєю природою.

З метою дослідження рівня сформованості в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва культури художньо-педагогічного спілкування нами був використаний критерій Пірсона χ^2 [15, с. 572-573].

Результати були обчислені за наступною формулою:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

де P_k – частоти результатів спостережень до експерименту; V_k – частоти результатів спостережень після експерименту; m – загальна кількість груп, на які розподілились результати спостережень.

За допомогою зазначеної формули визначаємо χ^2 – критерій для кожного з компонентів культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього

вчителя образотворчого мистецтва. Отже, за результатами формувального експерименту в експериментальній групі χ^2 – критерій складає

- для аксіологічного компонента:

$$\chi^2 = \frac{(18,6 - 8,1)^2}{8,1} + \frac{(37,4 - 19,8)^2}{19,8} + \frac{(26,7 - 38,4)^2}{38,4} + \frac{(16,3 - 33,7)^2}{33,7} = 41,8$$

- для когнітивного компонента:

$$\chi^2 = \frac{(24,4 - 10,7)^2}{10,7} + \frac{(40,7 - 22,1)^2}{22,1} + \frac{(29,1 - 47,6)^2}{47,6} + \frac{(5,8 - 19,8)^2}{19,8} = 51,1$$

- для особистісного компонента:

$$\chi^2 = \frac{(21,1 - 12,8)^2}{12,8} + \frac{(47,7 - 33,7)^2}{33,7} + \frac{(17,4 - 24,4)^2}{24,4} + \frac{(12,8 - 29,1)^2}{29,1} = 23,6$$

- для технологічного компонента:

$$\chi^2 = \frac{(28,8 - 20,6)^2}{20,6} + \frac{(41,7 - 29,7)^2}{20,7} + \frac{(22,3 - 36,0)^2}{36,0} + \frac{(7,2 - 13,6)^2}{13,6} = 38,8$$

З'ясувавши величину χ^2 для кожного з компонентів культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за допомогою таблиці межових (критичних) значень критерію Пірсона χ^2 , що відповідають різним імовірностям припустимої помилки [15, с. 573], нами було виявлено ступінь значущості до експерименту та після нього в розподілі оцінок.

Отримані нами показники $\chi^2 = 41,8; 51,1; 23,6$ та $38,8$ більше відповідного табличного значення для $m - 1 = 3$ ступенів свободи, яке складає $11,3$ за умови можливої помилки менше $0,01$.

Це дозволяє зробити висновок про статистичну достовірність отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи, що свідчить про ефективність впроваджених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

У контрольній групі критерій Пірсона χ^2 для кожного компонента культури художньо-педагогічного спілкування складає

- для аксіологічного компонента:

$$\chi^2 = \frac{(9,9 - 8,4)^2}{8,4} + \frac{(20,3 - 21,4)^2}{21,4} + \frac{(36,9 - 36,9)^2}{36,9} + \frac{(33,3 - 33,3)^2}{33,3} = 0,31$$

- для когнітивного компонента:

$$\chi^2 = \frac{(11,9 - 10,7)^2}{10,7} + \frac{(25 - 22,6)^2}{22,6} + \frac{(45,2 - 46,4)^2}{46,4} + \frac{(17,9 - 20,3)^2}{20,3} = 0,69$$

- для особистісного компонента:

$$\chi^2 = \frac{(13,1 - 13,1)^2}{13,1} + \frac{(35,7 - 33,3)^2}{33,3} + \frac{(23,8 - 25)^2}{25} + \frac{(27,4 - 28,6)^2}{28,6} = 0,27$$

- для технологічного компонента:

$$\chi^2 = \frac{(28,4 - 14,9)^2}{14,9} + \frac{(44,6 - 27,0)^2}{27,0} + \frac{(18,9 - 44,6)^2}{44,6} + \frac{(8,1 - 13,5)^2}{13,5} = 0,194$$

Отримані нами показники $\chi^2 = 0,31; 0,69; 0,27$ та $0,194$ значно менше відповідного табличного значення $m - l = 3$ ступенів свободи, яке складає 11,3 за умови можливої помилки менше 0,01.

На рис. 3.11 представлено порівняльну характеристику рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної та контрольної груп.

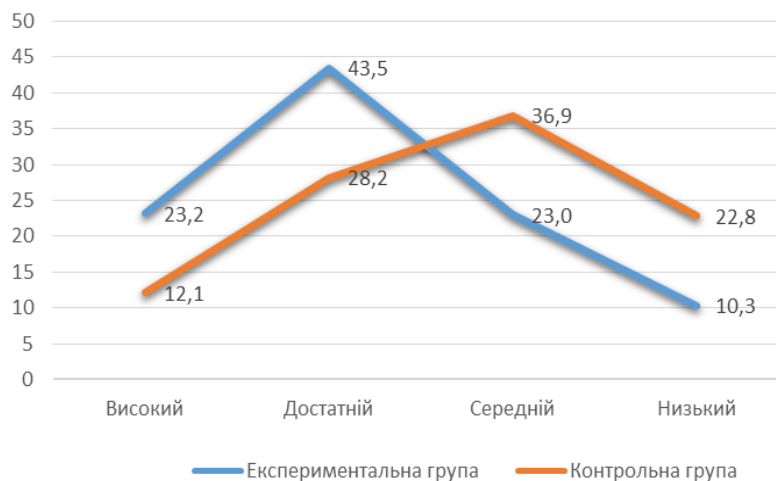


Рис. 3.11. Порівняльні дані діагностичного зрізу рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної та контрольної груп після формувального експерименту

Отримані факти дають підстави стверджувати про успішну апробацію розроблених методичних основ формування в процесі професійно-педагогічної підготовки в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва культури художньо-педагогічного спілкування та їх ефективність.

Висновки до третього розділу

Дослідно-експериментальна робота з формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва охоплювала розроблення діагностичної бази вивчення рівнів сформованості досліджуваної професійно-особистісної властивості студентів ЗВО художньо-педагогічного профілю та планування й проведення її констатувального й формувального етапів відповідно до поставлених завдань, а також аналіз отриманих емпіричних даних.

Задля створення діагностичної бази вивчення сформованості культури художньо-педагогічного спілкування відповідно до виокремлених у теоретичній частині дослідження її структурних компонентів – аксіологічного, когнітивного, особистісного, технологічного – було визначено систему покомпонентних критеріїв та їх емпіричні показники. Аксіологічному компоненту культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відповідає ціннісно-потребнісний критерій, показниками якого виступають усвідомленість педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій студентів до художньо-педагогічного спілкування як явища культури їх майбутньої професійної діяльності; розвиненість професійних потреб студентів у культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та інтересу до його реалізації. До когнітивного компонента культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва віднесено знанієво-компетентнісний критерій з показниками: обізнаність студентів щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування; діалогічна спрямованість комунікативної компетентності студентів у художньо-педагогічній діяльності. Особистісний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва означено емоційно-рефлексивним критерієм з показниками: здатність студентів до художньо-педагогічної емпатії; здатність студентів до рефлексії в

художньо-педагогічній взаємодії. До технологічного компоненту віднесено діяльнісно-поведінковий критерій з показниками: сформованість у студентів художньо-педагогічних комунікативних умінь мовленнєвого та невербального спілкування; розвиненість комунікативних та організаторських здібностей студентів до здійснення художньо-педагогічної взаємодії; інтенсивність виявів у студентів комунікативної активності та ініціативи.

Згідно із запропонованими та обґрунтованими покомпонентними критеріями та показниками сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва залежно від міри прояву було спроектовано їх відповідні якісні характеристики, диференційовані за чотирирівневою градацією: високий, достатній, середній та низький рівні.

Діагностичний інструментарій експериментального дослідження добирався відповідно до специфіки означених критеріїв, показників та спроектованих рівнів сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та охоплював комплекс валідних і достатньо інформативних методик.

Констатувальний експеримент з вивчення стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва здійснювався на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Криворізького державного педагогічного університету, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка протягом 2017-2021 рр. У ньому взяли участь 217 осіб – студентів бакалаврату, які здобувають кваліфікацію вчителя образотворчого мистецтва.

Результати проведеного констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи показали, що 24,3 % студентів мають низький рівень культури художньо-педагогічного спілкування, 37,3 % респондентів демонструють середній рівень її сформованості, 27,1% – достатній, тоді як лише в 11,3 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва виявлено високий рівень сформованості культууроорієнтованого художньо-педагогічного спілкування.

Сумарно високий та достатній рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування за аксіологічним компонентом виявлено лише в 28,4 % студентів, тоді як середній та низький рівень мають переважна більшість опитуваних – 71,6 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Високий та достатній рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування за когнітивним компонентом виявлено лише в 32,7 % студентів, тоді як середній та низький рівень мають переважна більшість опитуваних – сумарно 67,3 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Найвищі показники продемонстрували студенти за сформованістю особистісного компонента: високий та достатній рівень сформованості виявлено сумарно лише в 47,0 % студентів, тоді як середній та низький рівень мають більшість опитуваних – 53,0 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Найнижчі показники зафіксовано в технологічному компоненті культури художньо-педагогічного спілкування: високий та достатній рівень сформованості виявлено лише в 27,2 % студентів, тоді як середній та низький рівень мають переважна більшість опитуваних – сумарно 72,8 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Отримані емпіричні дані свідчать, що реальний стан сформованості культури художньо-педагогічного спілкування в майбутнього педагога-художника є незадовільним для успішного професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що й обумовило необхідність подальшої пошукової роботи – експериментальну перевірку ефективності розроблених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Проведені діагностичні зрізи в ході контрольного експерименту після впровадження розроблених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки показали значну позитивну динаміку розвитку усіх виокремлених компонентів цього професійно-особистісного утворення студентів експериментальної групи, а саме високий рівень було виявлено в 23,2 % майбутніх педагогів-художників

експериментальної групи, достатній рівень зафіксовано в значній кількості – в 43,5 % респондентів, середній рівень – у 23,0 % студентів, низький рівень – лише в 10,3 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Тобто, кількість студентів експериментальної групи з високим та достатнім рівнями сформованості культури художньо-педагогічного спілкування збільшилася на 12,1 % та 16,7 % відповідно поряд із зменшенням кількості студентів із середнім (на 15,1 %) та низьким (на 13,7 %) рівнями.

Таким чином, отримані емпіричні результати дослідно-експериментальної роботи довели ефективність розроблених й упроваджених у практику професійно-педагогічної підготовки студентів методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – суттєво підвищився рівень культури художньо-педагогічного спілкування студентів експериментальної групи за всіма визначеними критеріями, про що свідчить обробка експериментальних даних методами математичної статистики та узагальнення отриманих результатів. Задля підтвердження вірогідності отриманих у ході дослідної роботи результатів був використаний метод математичної статистики критерій Пірсона χ^2 . В експериментальній групі отримані показники $\chi^2 = 41,8; 51,1; 23,6$ та $38,8$ більше відповідного табличного значення для $m - l = 3$ ступенів свободи, яке складає 11,3 за умови можливої помилки менше 0,01, що підтверджує достовірність отриманих результатів.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [22].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... док-ра пед. наук. Запорізький обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти, Запоріжжя, 2007.

2. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. [Текст]. Псков: Изд-во Псковского областного института повышения квалификации работников образования, 1997. 68 с
3. Глас Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стенли ; пер. с англ. М. : Прогресс, 1976. 494 с.
4. Грехнёв В.С. Культура взаимоотношений учителя с учениками. Культура педагогического общения. М. : Просвещение, 1990. С. 56-95.
5. Дусь Н.А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2008. 298 с.
6. Дьяконов Г.В. Диалогические методы психологического исследования. Учебное пособие для высшей школы. Кировоград: Изд-во КИРУЭ – ЛУГ – КОД, 2004. 60 с.
7. Зайцева А.В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Національний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2017. 528 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 478 с.
9. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.
10. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190с.
11. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики. Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57
12. Комарова І.І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: Дис. ... канд. пед. наук. Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського, Вінниця, 2000.
13. Комогорцева И.Ф. Культура педагогического общения. Калинин: КГУ, 1982. 73 с.

- 14.Лазарєв М.О. Культура педагогічного спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти. *Нові технології навчання*, 1997. 19. С. 92-102
- 15.Немов Р.С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М. : ВЛАДОС, 2002. 640 с.
- 16.Орлов Ю.М., Шкуркин В.И., Орлова Л.П. Измерение потребности в общении с помощью вопросника. В кн. Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. М., 1974. с. 96-104.
- 17.Програма нормативної навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» освітнього рівня бакалавр, галузі знань: 02 – культура і мистецтво, спеціальності: 023 – образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація / Розробник: Н.В. Гузій; НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2020. 9 с.
- 18.Профконсультационная работа со старшеклассниками (Под ред. Федоришина Б.А. Киев: Радянська школа. 1980. 158 с.
- 19.Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск : Беларуская навука, 1998. 319с.
- 20.Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е изд., доп. М. : Психотерапия, 2009. 544 с.
- 21.Шулигіна Р.А. Формування культури спілкування старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : дис... канд. пед. наук; Київський міський педагогічний ун-т ім. Б.Д. Грінченка. К., 2007. 225 с.
- 22.Tszi Ley. The diagnostics of the future fine arts teacher artistic and pedagogical communication culture. *Modern Science – Moderni veda*. Praga. Ceska republika, Nemoros, 2021. № 1. P. 115-121.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне вирішення актуальної для педагогічної науки і практики проблеми формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як стратегічного напрямку вдосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів закладів вищої освіти художнього-педагогічного профілю та важливого наукового завдання.

Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження засвідчили досягнення висунутої мети, вирішення поставлених завдань і дозволили сформулювати наступні висновки.

1. Культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в проведеному дослідженні визначається як фундаментальна категорія освітніх, педагогічних наук, зокрема теорії і методики професійної підготовки художника-педагога, що характеризує індивідуально-особистісний рівень засвоєння студентами суспільно-значущого культурно-педагогічного досвіду реалізації комунікативного потенціалу образотворчого мистецтва в навчально-виховній роботі з дітьми та молоддю. Це складне специфічне інтегративне професійне новоутворення особистості студента детермінується культуровідповідністю його професійних цінностей та ціннісних орієнтацій у художньо-педагогічній взаємодії з учнями, набутою художньо-педагогічною комунікативною компетентністю, розвиненим емпатійно-рефлексивним комунікативним потенціалом, сформованими комунікативними вміннями в поєднанні з комунікативно-організаторськими здібностями та виявами комунікативної активності й ініціативи.

Багатоаспектність та складність феномена культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва зумовили визначення його структурно-змістової організації як системи художньо-комунікативних професійно-особистісних властивостей студентів, необхідних та достатніх для продуктивної педагогічної взаємодії суб'єктів

навчально-виховного процесу, спрямованої на створення художньо-педагогічних зв'язків та відносин, які найбільшою мірою відповідають сутності й завданням навчання образотворчому мистецтву, сприяють усвідомленню учнями його художньо-образного змісту та специфіки засобів художньо-естетичної виразності, а також створюють оптимальні умови для духовного розвитку вихованців.

Відповідно в змісті культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виокремлено аксіологічний, когнітивний, особистісний та технологічний структурні компоненти. Аксіологічний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відображує вироблені в студента суспільно й індивідуально значущі цінності та ціннісні орієнтації в художньо-педагогічній взаємодії, розвиненість професійних потреб та інтересів до культуровідповідного художньо-педагогічного спілкування. Когнітивний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризує набуту комунікативну художньо-педагогічну компетентність та засвоєні теоретичні знання в цій царині. Особистісний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виражає здатності майбутнього педагога-художника до емпатії та рефлексії художніх образів образотворчого мистецтва як основи його емоційної та інтелектуальної професійної розвиненості. Технологічний компонент культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва передбачає досягнення практичної готовності до продуктивної художньо-педагогічної взаємодії з учнями в поєднанні художньо-педагогічних комунікативних умінь з організаційно-комунікативними здібностями та виявами комунікативної активності й ініціативи.

2. Методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки змодельовано в дослідженні як логічно

вмотивовану педагогічну систему, спрямовану на актуалізацію й розвиток аксіологічних, когнітивних, особистісних і технологічних художньо-комунікативних можливостей студентів та побудовану на засадах обраних педагогічних підходів, висунутих принципів, спроектованих й обґрунтованих умов та розробленого методичного забезпечення педагогічного управління цим процесом.

Серед *педагогічних підходів* до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва було виділено: культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та особистісно-орієнтований методологічні орієнтири, відповідно до яких визначено *принципи* організації процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: гуманізації, діалогізації, культуровідповідності та професійної спрямованості.

Виокремлений комплекс *педагогічних умов*, що забезпечують ефективність формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, охоплював: 1) вироблення ціннісного ставлення та позитивної мотиваційної спрямованості на культуровідповідне художньо-педагогічне спілкування; 2) впровадження в процес в професійно-педагогічній підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності; 3) створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає комунікативним потребам й інтересам майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та збагачує його комунікативний досвід; 4) актуалізацію особистісно-професійної рефлексії як основи саморозвитку культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Розроблене *методичне забезпечення* формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього учителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки реалізовувалося в ході вивчення навчальної дисципліни з педагогічної творчості, освітньо-розвивальні можливості якої було доповнено додатковими експериментальними факторами

та здійснювалося послідовно протягом ціннісно-пропедевтичного, теоретико-пізнавального, практико-дієвого етапів, кожному з яких притаманні свої специфічні завдання, зміст та технологічний інструментарій.

Основними *формами* організації експериментальних впливів стали лекційні, семінарські та лабораторні заняття з урахуванням інтерактивної, діалогової, тренінгової та проблемної технологій навчання й технології розвитку критичного мислення, технології арт-педагогіки; методів фасилітованої дискусії, брейнстормінгу (мозковий штурм), лекції-аналізу конкретних ситуацій, ведення щоденника «Щоденник мистецьких вражень», лекції-бесіди, складання експрес-характеристики, самоаналізу особистості, групового обговорення, демонстрації, аналізу конкретних ситуацій, проблемної лекції із мультимедійним супроводом, моделювання навчальних ситуацій, художньо-педагогічного аналізу творів образотворчого мистецтва, вербалізації змісту художніх творів, художньо-педагогічної презентації, художньо-педагогічного інтерпретування картин, парно-рольової гри «Вступні іспити до художньої школи», підготовки художньо-педагогічного есе, прийомів «Калейдоскоп висловів», «Знаю – хочу – дізнався», «Усе в мене в руках!», «Що я хочу знати?», творчих прийомів-вправ «Співвіднеси визначення», «Професійно-комунікативний тезаурус», «Художній салон», «Подорож у майбутнє», «Фантазуємо разом», «Хто ще любить мистецтво, як люблю його я», «Подорож картини», тренінгових вправ, біографічного методу.

3. У дослідженні створено діагностичну базу вивчення сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що складається з розроблених покомпонентних критеріїв – ціннісно-потребнісного, знанієво-компетентнісного, емоційно-рефлексивного, діяльнісно-поведінкового з їх показниками, диференційованих, залежно від міри прояву, за чотирирівневою градацією: високий, достатній, середній та низький рівні; комплексу валідних й достатньо інформативних методик, дібраних до кожного з визначених показників.

За результатами констатувального експерименту, яким було охоплено 217 осіб – студентів бакалаврату денної форми навчання, які здобувають кваліфікацію вчителя образотворчого мистецтва, виявлено загалом незадовільний для успішного професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва реальний стан сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів ЗВО художньо-педагогічного профілю: 24,3 % студентів мають низький рівень сформованості культури художньо-педагогічного спілкування, 37,3 % респондентів демонструють середній її рівень, 27,1% – достатній і лише 11,3 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва виявляють високий рівень сформованості культуроорієнтованого художньо-педагогічного спілкування. Найнижчі кількісно-якісні показники зафіксовано в рівнях сформованості технологічного та аксіологічного компонентів культури художньо-педагогічного спілкування: середній та низький рівні мають переважна більшість опитуваних – відповідно 72,8 % та 71,6 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Середній та низький рівні сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів за когнітивним компонентом сумарно складають 67,3 %. Найвищі показники продемонстрували студенти за сформованістю особистісного компонента, однак середній та низький рівень мають більшість опитуваних – сумарно 53,0 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

4. Експериментальна перевірка ефективності розроблених методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки засвідчила значну позитивну динаміку розвитку усіх виокремлених компонентів цього професійно-особистісного утворення студентів експериментальної групи, а саме: високий рівень було виявлено у 23,2% майбутніх педагогів-художників експериментальної групи, достатній рівень зафіксовано в значній кількості – в 43,5 % респондентів, середній рівень – у 23,0% студентів, низький рівень – лише в 10,3% майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Тобто, кількість студентів експериментальної групи

з високим та достатнім рівнями сформованості культури художньо-педагогічного спілкування збільшилися на 12,1 % та 16,7 % відповідно поряд із зменшенням кількості студентів із середнім (на 15,1 %) та низьким (на 13,7 %) рівнями. Підвищення рівнів культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього учителя образотворчого мистецтва експериментальної групи спостерігалось за всіма визначеними критеріями.

Вірогідність отриманих у ході дослідно-експериментальної роботи результатів підтверджена за допомогою непараметричного критерію Пірсона χ^2 , який підтвердив достовірність отриманих результатів. В експериментальній групі такі показники $\chi^2 = 41,8; 51,1; 23,6$ та $38,8$ більше відповідного табличного значення для $m - 1 = 3$ ступенів свободи, яке складає $11,3$ за умови можливої помилки менше $0,01$. У контрольній групі критерій Пірсона χ^2 для кожного компонента культури художньо-педагогічного спілкування складає $0,31; 0,69; 0,27$ та $0,194$, що значно менше відповідного табличного значення $m - 1 = 3$ ступенів свободи, яке складає $11,3$ за умови можливої помилки менше $0,01$.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Подальших наукових розвідок потребують питання формування культууроорієнтованого художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника під час фахової підготовки, проектування індивідуальних траєкторій формування готовності до культуроспрямованої художньо-педагогічної взаємодії.

ДОДАТКИ

Додаток А

Підходи науковців до визначення педагогічних умов формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Автор	Тематика дослідження	Педагогічні умови
Н. Дусь	Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу	Наявність високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування викладачів ВНЗ як організаторів навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманістики і технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії; організація педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в процесі аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців згідно з основними принципами педагогіки та досягненнями психологічної науки; спонукання майбутніх педагогів до самовиховання та самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.
А. Зайцева	Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики	Активізація здатності студентів до прояву конгруентної поведінки в процесі взаємодії; забезпечення суб'єктності викладача і студента у процесі спілкування з мистецтвом; систематичне впровадження ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій; спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом у процесі художньої комунікації; стимулювання комунікативної гнучкості студентів у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик.
О. Тюрікова	Підготовка вчителів образотворчого мистецтва до професійної	Створення позитивної мотиваційної настанови на професійну діяльність в умовах культуротворчого середовища школи; залучення вчителів і студентів до застосування середовищного підходу у

	діяльності в умовах культуротворчого середовища загальноосвітньої школи	професійно-педагогічній діяльності з урахуванням історико-культурних надбань регіону; забезпечення практичної реалізації культуротворчої діяльності в середовищі загальноосвітньої школи.
Л. Настенко	Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя	Впровадження цілісної педагогічної системи; діагностику культурологічної готовності; гуманне поєднання суб'єктивних і об'єктивних цілей; культурологічну спрямованість змісту і дидактичних засобів; гуманітарну проблематизацію; рефлексивну позицію та діалогічну форму здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії; формування свідомої активності через педагогічне стимулювання; педагогічно доцільне управління діалогічними полісуб'єктними стосунками.
О. Семенова	Педагогічні умови формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	Забезпечення орієнтації на цінності художньої творчості, стимулювання художньо-творчої активності, збагачення художньо-творчого досвіду. Впровадження останніх у процес підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва сприятиме виявленню бажання та інтересу до художніх цінностей, розвиватиме уяву, фантазію, креативність, сприятиме збагаченню знань із теорії образотворчого мистецтва тощо.
Таама Аль Атабі Хаяві	Формування професійно-художньої культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва	Усвідомлення студентами професійно-художньої культури як багатоаспектного явища й цілісної системи загального й культурного розвитку особистості; інтеграція спеціальних навчальних дисциплін із дисциплінами гуманітарної і професійно-практичної підготовки, необхідних у подальшій художньо-творчій, педагогічній діяльності; занурення студентів в активну, творчу, художньо-графічну, професійно спрямовану діяльність.
Х. Цзіншен	Педагогічні умови формування естетичного світогляду в	Інтеграція дисциплін психолого-педагогічного циклу та дисциплін мистецького спрямування; насичення навчально-виховного середовища вишу

	майбутніх учителів образотворчого мистецтва	естетичним змістом; фасилітаційна підтримка становлення творчої особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.
Н. Гатеж	Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів закладу загальної середньої освіти	Формування у студентів потреби, мотивації, усвідомлення цілей і соціальної значущості виховання естетичної культури учнів; спрямованість змісту професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва на набуття естетичного досвіду та застосування його в процесі виховання естетичної культури учнів; використання інноваційних форм, методів і педагогічних технологій підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів і формування вміння застосовувати набуті знання у виховній роботі зі школярами; цілеспрямованість змісту практичної підготовки студентів на організацію виховної роботи у контексті формування естетичної культури учнів.

**Навчальна інформація до модулів та тем програми курсу
«Педагогічна творчість»**

№ з/п	Назви модулів і тем	Додаткова навчальна інформація, спрямована на формування культури художньо-педагогічного спілкування
1	Модуль 1. Творчість і майстерність у педагогічній професії	
1.1	Сутність та зміст педагогічної творчості і майстерності	Сучасні передумови професійної культури педагога-художника як основа формування культури художньо-педагогічного спілкування. Рівні сформованості культури педагога, її види, особливості та специфічні риси. Функції культури в професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва.
1.2	Теоретичні і технологічні основи професійно-педагогічної діяльності	Особливості професійної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Комунікативна сутність мистецтва. Комунікативна діяльність як вид професійної діяльності педагога-художника. Комунікативні художньо-педагогічні уміння майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як основа його комунікативної компетентності, їх роль у вирішенні комунікативних художньо-педагогічних задач. Система педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в професійній взаємодії.
1.3	Учитель-вихователь як суб'єкт творчої педагогічної праці,	Емпатія та рефлексія як значущі особистісні властивості студента, які забезпечують продуктивність художньо-педагогічної

	професійно-педагогічне самовдосконалення	взаємодії. Комунікативна активність майбутнього педагога-художника як особистісна властивість, яка обумовлює комунікативну поведінку педагога в художньо-педагогічній діяльності. Комунікативні та організаторські здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Педагогічний досвід та особливості взаємодії в професійній діяльності видатних педагогів-художників.
2	Модуль 2. Культура педагогічної взаємодії	
2.1	Теоретичні та технологічні основи професійно-педагогічного спілкування	Поняття про художнє спілкування як емоційно-інтелектуальну взаємодію вчителя та учнів. Функції художнього спілкування у навчальному процесі. Поняття про культуру художньо-педагогічного спілкування. Специфіка організації культуровідповідної художньо-педагогічної взаємодії на діалогічній основі. Особливості художньо-педагогічного діалогу. Структура культури художньо-педагогічного спілкування.
2.2	Педагогічна техніка та педагогічний артистизм вчителя	Особливості вербальних та невербальних засобів художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Методики діагностування, методи та засоби формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Комунікативні художньо-педагогічні ситуації квазіпрофесійного характеру

Ситуація 1. Учитель образотворчого мистецтва оцінила малюнок одного з посередніх учнів, що був намальований вдома, на 11 балів, але віддаючи альбом, сказала: «Змушена поставити тобі 11 балів, хоча й не вірю, що ти намалював роботу самостійно».

Питання та завдання для розуміння ситуації:

1. Оцініть стиль спілкування вчителя.
2. Чи педагогічно та коректно говорити подібне учням?
3. Як може вплинути така манера спілкування вчителя з учнями на їх інтерес до образотворчого мистецтва?
4. Які почуття може викликати вчитель до уроків образотворчого мистецтва, висловлюючи подібні зауваження?
5. Які прийоми взаємодії з дитиною варто було б обрати вчителю в такій ситуації?

Ситуація 2. Учитель образотворчого мистецтва роздавала альбоми з малюнками і похвалила за роботу хлопчиків, яким важко було виконати завдання акуратно, але на цей раз вони виконали завдання старанно (хоч і не заслужили високу оцінку, але намалювали значно краще). Зробила це з метою змінити відношення інших учнів до них, а їм – повернути свої сили. На перерві до вчитель підійшли дівчата, і майже плачучи, з образою сказали: «А чому ви нас не похвалили, адже ж у нас 11 балів, а в них тільки 8, а їх ви дуже довго хвалили».

Питання та завдання для розуміння ситуації:

1. Оцініть стиль спілкування вчителя.
2. Які прийоми взаємодії з дитиною було обрано вчителем?
3. Дайте пояснення, інструментування прийомів художньо-педагогічної взаємодії, обраних учителем.
4. Якими методами потрібно стимулювати інтерес учнів до образотворчого мистецтва?
5. У чому полягав педагогічний прорахунок вчителя образотворчого мистецтва стосовно ображених дівчат?
6. Мотивуйте дії вчителя, обґрунтуйте і висловіть пропозиції щодо запропонованої методики.

Ситуація 3. Урок образотворчого мистецтва у восьмому класі. Вчитель «в ударі»: цікаво розповідає, з захопленням демонструє репродукції. Сама вона такий свій стан називає «струна, що дзенькає». Клас слухає з інтересом. На «Камчатці», біля стіночки – Сергій, духовна конструкція якого не дотягує до рівня високого мистецтва, та й натхнення йому не передається. Сергій намагається поговорити із сусідом. Молодим баском вторить «струні, що дзенькає: «бу-бу-бу, бу-бу-бу». Не зупиняючись, учителька ловить погляд Сергія. Він на хвилину замовкає. Потім знову: бу-бу-бу. Вчитель м'яко кладе йому на плече руку. Знову хвилинка тиші. І знову нестерпне: «бу-бу-бу». «Сергію, помовчи, будь ласка». Не допомагає. Секунда затишшя – і все спочатку.

Питання та завдання для розуміння ситуації:

1. Оцініть стиль спілкування вчителя.
2. Оцініть з психолого-педагогічних позицій поведінку вчителя
3. Які прийоми взаємодії були б ефективними в даній комунікативній ситуації.
4. Які методи та прийоми Ви можете запропонувати ви для того, щоб викликати інтерес до уроків образотворчого мистецтва?

Ситуація 4. Учитель образотворчого мистецтва працював в дуже недисциплінованому класі, тому він, як не намагався, довго не міг нічим зацікавити дітей. Якось, зазнавши чергової невдачі, він склав книги, репродукції, приготовлені до уроку, і сказав з болем: «Бачу, що вас нічим неможливо зайняти. На вас ніщо не діє! Коли я йшов до вас у клас, думав: «От який цікавий урок у нас сьогодні буде, учні залишаться задоволені. Скільки часу я витратив на те, щоб підібрати ці картини! Але не зважав на це, думаючи про те, як вони допоможуть вам засвоїти матеріал. А тепер бачу, що усе дарма».

Учні притихли. Іншого дня, зайшовши до класу, учитель була вражена тишею, порядком і увагою до її слів.

Питання та завдання для розуміння ситуації:

1. Оцініть стиль спілкування вчителя.
2. Чому педагог з даної ситуації вийшов переможцем?
3. Охарактеризуйте прийом взаємодії педагога з дітьми.
4. Чи можливо таким чином стимулювати інтерес учнів до образотворчого мистецтва?

Ситуація 5. Учитель образотворчого мистецтва щось пояснювала, а Вітя, вразливий хлопчик, який щойно отримав трійку з улюбленого предмета історії, сидів і розкладав якийсь папірець на столі, думаючи про свою невдачу.

- Що ти там робиш? Чому не слухаєш?, – обрушилася на нього вчитель. Ти став погано поводитися...
- Ну і що ж! – зухвало буркнув Вітя.
- Як ти розмовляєш із учителем? Устань!
- А чого мені вставати? Я нічого не зробив...
- Ах так? Ну тоді виходь звідси!
- А я не піду...
- Ні, підеш...

Учитель, взявши хлопчика за руку, вигнала його силою з класу під несхвальний шепіт решти всіх школярів.

Питання та завдання для розуміння ситуації:

1. Оцініть стиль спілкування вчителя.
2. Чому стався зрив у поведінці хлопчика?
3. Проаналізуйте характер педагогічного впливу вчителя на Вітю.
4. Які методи та прийоми можете запропонувати ви для вирішення такої комунікативної ситуації?
5. Які ставлення до уроків образотворчого мистецтва та мистецтва в цілому може сформуватися внаслідок такої взаємодії?
6. Чи можливо грубістю та нетактовною педагогічною поведінкою створити на уроці образотворчого мистецтва атмосферу співробітництва та співтворчості?
7. У чому полягав педагогічний прорахунок вчителя?

Ситуація 6. На уроці образотворчого мистецтва вчитель захоплено розповідає про мистецтва епохи Відродження, демонструючи репродукції відомих митців, що викликає в учнів справжню цікавість. Педагог рекомендує школярам прочитати книжки, з яких було процитовано уривки, і диктує учням назви та імена авторів, щоб вони їх записали в свої зошити. В цей час один учень піднімає руку.

- Слухаю тебе, – говорить вчитель.
- А ось я був у музеї з батьками і бачив... – починає учень.
- Сідай і помовчи, – різко обриває його вчитель.

Питання та завдання для розуміння ситуації:

1. Оцініть стиль спілкування вчителя.
2. Чи педагогічно вчинила вчитель?
3. Чи можливо сформувати художньо-комунікативну культуру учнів, прищепити любов до образотворчого мистецтва вчителю, який виявляє нетактовну поведінку?
4. Які прийоми художньо-педагогічної взаємодії були б доцільними при вирішенні такої комунікативної ситуації?
5. Які почуття може викликати вчитель до уроків образотворчого мистецтва у решти учнів?

Ситуація 7. На уроці образотворчого мистецтва вчитель дав завдання учням намалювати осінній пейзаж. Через якийсь час педагог запитує найгучнішого учня, чи готовий він продемонструвати виконане ним завдання. Той відповідає, що може лише показати замальовку. Педагог: «Отже, я ставлю тобі два». Учень: «Ні, тоді я покажу вам завдання. Через деякий час». Педагог: «Пізно. Раніше треба було думати» Учень: «Добре, зараз покажу. У мене все готове. Така суперечка триває ще кілька хвилин, у результаті педагог ставить двійку, а учень, вилаявши її нецензурно, грюкає дверима. Педагог, нічого не сказавши, продовжує урок.

Питання та завдання для розуміння ситуації:

1. Оцініть стиль спілкування вчителя.
2. Які почуття може викликати вчитель до уроків образотворчого мистецтва та мистецтва в цілому такими непедагогічними прийомами організації взаємодії?
3. Як можна охарактеризувати професійну етику та культуру вчителя в даній ситуації?
4. Яким чином потрібно було побудувати діалог з учнем, щоб спонукати його до виконання завдання?
5. Чи можна прищепити естетичний смак не етично?
6. Чому стався зрив у поведінці хлопчика?

Тести для самостійного опрацювання

1. Художньо-педагогічне спілкування – це:

- а) важлива умова успішності навчання дітей образотворчому мистецтву;
- б) індивідуальна манера творчої художньо-педагогічної діяльності вчителя;
- в) соціально-психологічний процес, який виступає інструментом творчої художньо-педагогічної діяльності вчителя;
- г) набуття вчителем педагогічної техніки у взаємодії з учнями.

2. Серед науковців та педагогів особливу увагу проблемам художньо-педагогічного спілкування приділяли:

- а) Ю. К. Бабанський, Є. М. Ільїн, С. М. Лисенкова;
- б) О. О. Бодальов, В. А. Кан-Калик, О. О. Леонтьєв;
- в) Я. А. Коменський, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський;
- г) І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, О. М. Леонтьєв, О. П. Рудницька, Л. Н. Столович.

3. Стиль художньо-педагогічного спілкування це:

- а) усталена система способів і прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі;
- б) відношення до призначення своєї професії і дії, поведінку, обумовлене ними; це система інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності;
- в) складна психологічна взаємодія, яка передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення, почуттів.

4. Структура педагогічного спілкування, що складається з етапів: 1) передкомунікативний (прогностичний), 2) комунікативна атака, 3) управління комунікативним процесом, 4) посткомунікативний етап, розробив:

- а) В. А. Кан-Калик;
- б) В. І. Андрєєв;
- в) І. А. Зязюн.

5. За визначенням І. М. Лисіної, комунікативна задача – це:

- а) мета, на досягнення якої у даних умовах направлені різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування;
- б) виявлення суперечностей у спілкуванні, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток учнів;
- в) педагогічна мета, що задана у нових умовах.

6. Дослідженням перешкод, з якими людина стикається у спілкуванні та діяльності, займалися такі вчені:

- а) Б. Д. Паригін, В. А. Кан-Калик, І. А. Зимня;
- б) Б. Д. Крутецький, М. Д. Левітов, М. О. Амінов;
- в) О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський.

7. Найбільш типовим психологічним бар'єром художньо-педагогічного спілкування, особливо у вчителів-початківців, є:

- а) страх класу;
- б) негативна установка вчителя на клас, створена внаслідок попереднього досвіду взаємодії;
- в) недостатні знання з предмету.

8. У структурі художньо-комунікативної культури виділяють два аспекти. До професійно-організаційного аспекту відносяться:

- а) ціннісні орієнтації, морально-вольові якості, які визначають ставлення до предмету, процесу, суб'єктів, засобів і результатів діяльності;
- б) знання, вміння, досвід, майстерність;
- в) мотиви діяльності, здібності, професійну компетентність, творчу активність.

9. У структурі художньо-комунікативної культури виділяють два аспекти. До соціально-морального аспекту відносяться:

- а) мотиви діяльності, здібності, професійну компетентність, творчу активність;
- б) ціннісні орієнтації, морально-вольові якості, які визначають ставлення до предмету, процесу, суб'єктів, засобів і результатів діяльності;
- в) знання, вміння, досвід, майстерність.

10. Проблема вербальних засобів педагогічної техніки сягає корінням:

- а) епохи Середньовіччя;
- б) епохи Античності;
- в) епохи Відродження.

11. Вербальна техніка вчителя – це:

- а) вміння вчителя користуватись на уроці технічними засобами навчання;
- б) вміння користування словом у якості основного інструменту своєї професійної діяльності;
- в) вияв педагогом своєї особистості, професіоналізму, що значно розширює педагогічні можливості впливу на учнів.

12. Мовлення вчителя виконує наступні функції:

- а) стимулююча, конструктивна, оптимізуюча;
- б) перцептивна, інтерактивна, комунікативна;
- в) комунікативна; психологічна, пізнавальна, організаційна.

13. До вимог культури педагогічного мовлення відносять:

- а) діалогічність, монологічність, полілогічність;
- б) правильність, точність, літературність, чистота, логічність, виразність, доцільність, лексичне багатство;
- в) дотримання норм сучасної літературної мови, зверненість безпосередньо до вихованців, майстерне володіння технікою мовлення.

14. Мовлення вчителя має бути «словесною дією». Ці слова належать:

- а) С. М. Лисенкову;
- б) К. Д. Ушинському;
- в) К. С. Станіславському.

15. Майстерність публічного виступу, ділового спілкування людей за допомогою мовних конструкцій, що створюються на основі певних правил ораторського мистецтва відноситься до:

- а) конструкційної техніки;
- б) техніки мови;
- в) невербальної техніки.

16. Основними властивостями голосу вчителя є:

- а) сила, політність, гнучкість, діапазон, тембр, сугестивність, витривалість;
- б) впевненість, емоційний підйом, експресивність, виразність звучання;
- в) тембр, мелодійність, гнучкість, дзвінкість або глухість.

17. Вплив мовлення вчителя на учнів залежить від:

- а) вміння знімати психічну напругу;
- б) рівня володіння мовою, її культури, вміння правильно обирати мовні засоби;
- в) організації навчальної діяльності учнів.

18. Виразальні рухи тіла або окремої його частини, пластика тіла, рухи рук, голови, постава, хода, уміння стояти й сидіти, естетика пози це:

- а) міміка;
- б) пантоміміка;
- в) жести.

19. До успадкованих невербальних способів вираження свого «Я» належать:

- а) інтонація, логічний наголос, ритм; гнучкість, тембр мови;
- б) зріст, комплекція, розріз очей;
- в) зачіска, хода, міміка, одяг.

20. До сформованих невербальних способів вираження свого «Я» належать:

- а) інтонація, логічний наголос, ритм; гнучкість, тембр мови;
- б) зріст, комплекція, розріз очей;
- в) зачіска, хода, міміка, одяг.

21. Підвищенню емоційної значущості інформації, кращому її засвоєнню сприяють:

- а) поза та хода;
- б) жести та міміка;
- в) міміка та пантоміміка.

22. До основних вимог жестикуляції відносять:

- а) емоційність, експресивність, динамічність;
- б) виразність, штучність, органічність;
- в) невимушеність, стриманість, доцільність.

23. Комунікативні жести, міміка, рухи тіла, тобто виразні рухи, що заміщають в мові елементи мови:

- а) зрозумілі без мовного контексту і мають власне значення в спілкуванні;
- б) супроводжують мову і поза мовним контекстом втрачають сенс;
- в) виражають оцінку, відношення до предметів, людей, явищ довкілля.

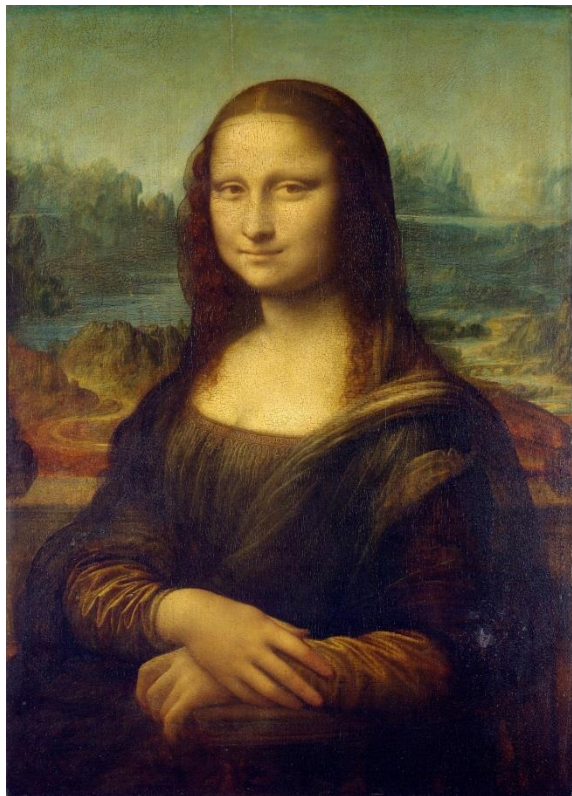
24. Описово-образотворчі жести, як правило:

- а) зрозумілі без мовного контексту і мають власне значення в спілкуванні;
- б) супроводжують мову і поза мовним контекстом втрачають сенс;
- в) виражають оцінку, відношення до предметів, людей, явищ довкілля.

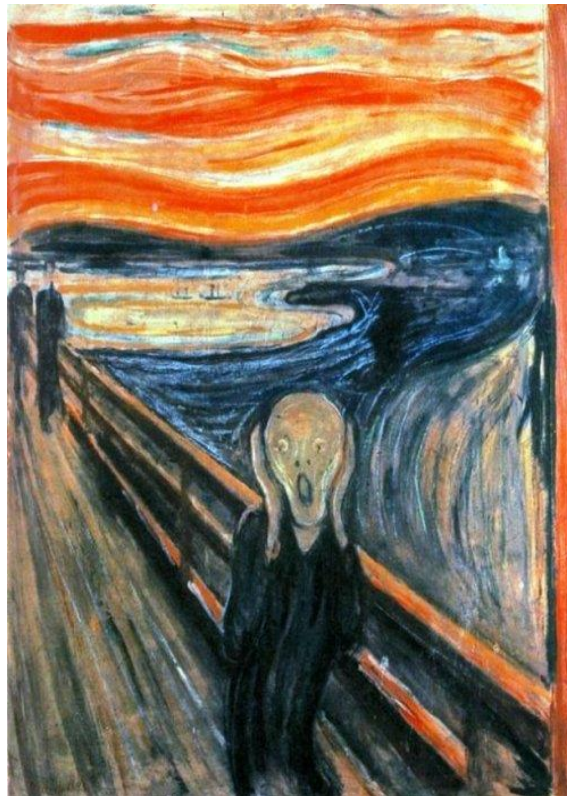
25. Модальні жести, як правило:

- а) зрозумілі без мовного контексту і мають власне значення в спілкуванні;
- б) супроводжують мову і поза мовним контекстом втрачають сенс;
- в) виражають оцінку, відношення до предметів, людей, явищ довкілля.

Ілюстративний матеріал для здійснення художньо-педагогічного аналізу творів образотворчого мистецтва з метою формування вмінь здійснювати емоційно-інтелектуальну взаємодію в майбутній професійній діяльності



«Мона Ліза» (Леонардо да Вінчі)



«Крик» (Едвард Мунк)



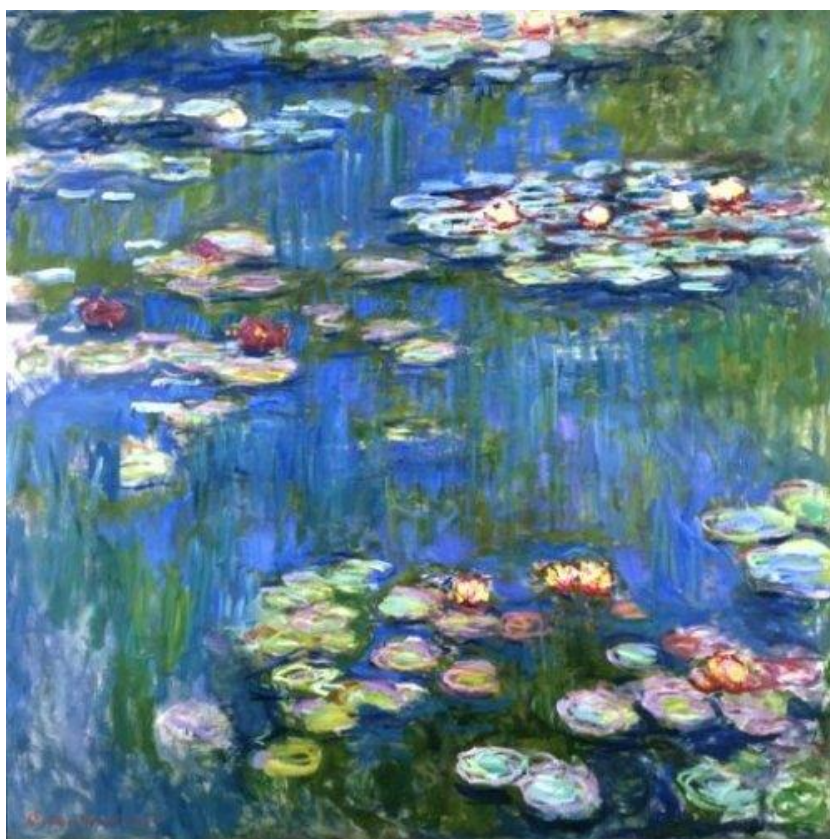
«Зоряна ніч» (Вінсент ван Гог)



«Нічна тераса кафе»
(Вінсент ван Гог)



«Дівчина з перловою сережкою»
(Ян Вермеєр)



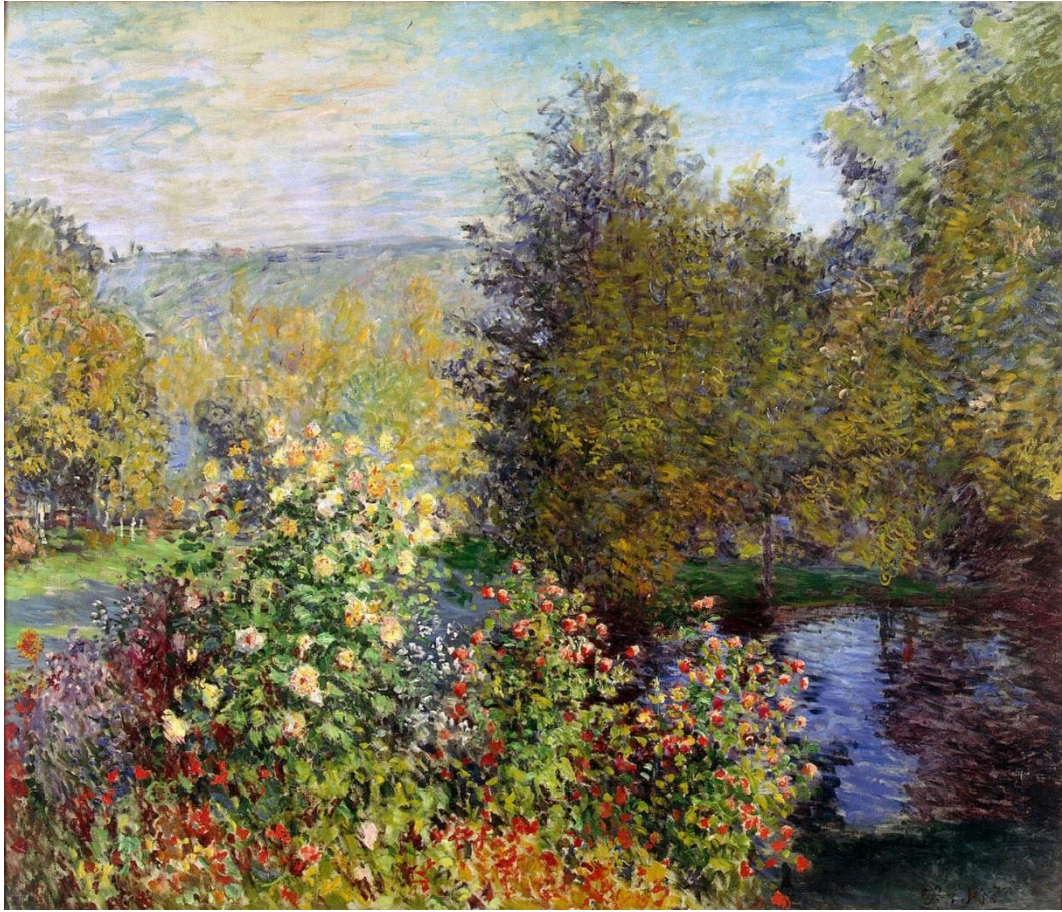
«Водяні лілії» (Клод Моне)



«Герніка» (Пабло Пікассо)



«Постійність пам'яті» (Сальвадор Далі)



«Куточок саду в Монжероне» (Клод Моне)



«Народження Венери» (Сандро Боттічеллі)

Афоризми про мистецтво для підготовки художньо-педагогічного есе

«Я в мистецтві»

«Мистецтво виховує цілісну і гармонійну людину» (Шиллер)

«Гарна картина рівноцінна гарному вчинку» (Вінсент Ван Гог)

«Життя коротке. Мистецтво нескінченне» (О. Уайльд)

«Науку може всякий вивчити - один з великою, інший з меншою працею. Але від мистецтва отримує кожен стільки, скільки він сам в змозі дати» (Шопенгауер)

«Живопис – це поезія, яку бачать, а поезія- це живопис, який чують» (Леонардо Да Вінчі)

«Мистецтво – вираження найглибших думок найпростішим способом» (Альберт Ейнштейн)

«Картини живуть своїм власним життям, народженим душею художника» (Вінсент Ван Гог)

«Прекрасне в житті, прекрасне в мистецтві допомагає людині жити, допомагає виконувати складну справу життя, бо це прекрасне випрямляє її душу», «Мистецтво – посередник того, що неможливо висловити» (Й.В. Гете)

«Лише мистецтво дає нам можливість сказати те, чого ми не знаємо» (Г. Лауб)

«Мистецтво – неправда, яка робить нас здатними усвідомлювати правду» (П. Пікассо)

«Намагатися осягнути мистецтво розумом – все одно, що намагатися судити про людину за її тінню» (В. Сухомлинський)

«Мистецтво – могутній засіб виправлення людської недосконалості» (Т. Драйзер)

«Найвища форма мистецтва – це та, яка зрощує дух, духовно пробуджує людину» (М. Реріх)

«Дороги, що ведуть до мистецтва, сповнені тернів, але на них вдається зривати прекрасні квіти» (Ж. Санд)

«Мистецтво – суб'єктивне відображення реальності художником, виконане в індивідуальному стилі» (Андре Моруа)

«Займатися мистецтвом неможливо без постійних тренувань і розвитку» (Демокрит)

«Тишу може передати тільки живопис» (Гюстав Моро)

«Кожен відтінок на картині мало продумати. Потрібно мріяти про нього, любити його, жити ним» (Гюстав Моро),

«Мистецтво доступно лише сильним» (Олександр Блок)

«Художник творіннями своїми нікому нічого не доводить. Його завдання – зобразити емоції так, щоб їх відчули» (Олександр Блок)

«Художники – очі людства» (М. Волошин)

«Якщо ти хочеш насолоджуватися мистецтвом, то ти повинен бути художньо освіченою людиною» (К. Маркс)

«До того і служать мистецтва, щоб дати можливість пізнання добра і зла» (А. Дюрер)

«Мистецтво є одним із засобів єднання людей» (Л.Н. Толстой)

Тренінгові вправи для формування умінь невербальної комунікації

Мета подібних тренінгових вправ полягає в розвитку здібності ефективного спілкування засобом невербальної комунікації, уміння вловлювати та аналізувати невербальні сигнали інших людей; розумінні експресії психічних станів особистості; розвитку умінь педагогічно доцільно виражати своє ставлення за допомогою невербальних засобів спілкування.

Вправи на розвиток мімічної та пантомімічної виразності

Вправа 1. «Живі руки».

Виразити руками різні стани, почуття, які називає ведучий (викладач): «Спокійний. Веселий. Замріяний. Стурбований. Нервує. Напружено думає. Здивований. В очікуванні задоволення. Береться до якоїсь справи» (вправу виконують усі разом).

Вправа 2. «Архітектор».

Група ділиться на 2-3 команди. Завдання кожної команди «виліпити скульптуру» на педагогічну тему. Інші команди відгадують, що саме зображено.

Вправа 3. «Відповіді без слів».

Усі сидять колом. Ведучий задає запитання сусіду справа, користуючись при цьому лише руками. Наступний учасник відповідає теж лише з допомогою рухів рук. Після цього сам задає запитання гравцеві справа. Гра продовжується до тих пір, поки коло не замкнеться.

Вправа 4. «Розшифруй».

Студенти отримують картки з мімічними виразами обличчя, назви яких (байдужість, ворожість, радість, сильна злість, сум, сором'язлива радість, погане самопочуття, злість, бурхлива радість, глибока печаль, скептичність, страждання) написано на окремих картках. Необхідно розшифрувати закодовані художником різноманітні емоційні стани, дібравши до кожного малюнка відповідну емоцію.

Вправа 5. «Мовчазні прислів'я».

Група ділиться на 2-3 команди. Кожна команда з допомогою пантомімічних засобів показує прислів'я («один з сошкою, а семеро з ложкою», тощо). Інші команди повинні відгадати, ілюстрацію якого саме прислів'я вони побачили.

Вправа 6. «Зайві жести».

Продемонструйте жести, які можуть відволікати, дратувати, виражати невпевненість, недовіру, напруженість, нервовість, самоконтроль.

Вправа 7. «Жива картина».

Не користуючись вербальним мовленням, покажіть, як розмовляють: дві подруги через вікно; однокласники через скляні двері, де проходить екзамен, а один з учнів погано підготовлений. Покажіть, як ходить дитина, яка щойно навчилася ходити; учень, який не хоче відповідати біля дошки; старенький дідок.

Вправа 8. Малярний пензель.

З'єднайте руки, витягнуті вперед, кистями – це уявна малярний пензель; фарбуйте цієї пензлем горизонтальну і вертикальну поверхню; сумлінно «фарбуйте», щільно проводячи пензлем по уявній стіні.

Вправа 9. Хмара.

Уявіть, що на долоні витягнутих рук сіла хмара – ніжна, ласкава, пухнаста; підкиньте її і зловіть; перекиньте з однієї руки в іншу; відпустіть вгору і зловіть обережно; погладьте ніжно її пухнасті боки; відпустіть в небо, попрощайтесь.

Вправа 10. Зайві жести.

Продемонструйте жести, які можуть відволікати, дратувати, висловлювати невпевненість, відкритість, недовіру і закритість, напруженість, нервозність, нудьгу, самоконтроль.

Вправи для контролю і корекції правильної осанки, пози, ходи

Вправа 1. Контроль і корекція осанки.

Встаньте біля стіни і щільно доторкніться до неї спиною. Ноги зімкніть, руки опустіть, голова повинна торкатися стіни. Якщо ваша долоня не проходить між попереком і стіною, то осанка хороша. У іншому випадку(великий проміжок) слабкий черевний прес і живіт відтягують хребет вперед. Щоб зміцнити м'язи спини і прес, необхідно 2-3 рази в день (перед їдою) вставати до стіни так, як описано вище. Щоб не було великого проміжку (більше 4 см) між стіною і попереком, втягніть живіт, а якщо є схильність сутулитися, зігніть руки так, щоб пальці рук торкалися плечей, а лікті – тулубу (при цьому проміжок між стіною і попереком не повинен збільшуватися). Вправа виконується 1-3 хв. Дихання вільне. Закінчивши вправу, пройдіться по кімнаті, потрушуючи по черзі руками і ногами. Потім пройдіться з хорошою осанкою (неначе стоїте біля стіни).

Вправа 2. Контроль та регулювання темпу руху.

Поряд з м'язовою скутістю емоційне збудження може проявитися в зростанні темпу рухів, метушливості. Уникнути цього допоможуть наступні завдання:

а) плавно і повільно стискати і розтискати пальці рук, плавно і повільно переводити погляд з одного предмета на інший;

б) використовувати в тренуванні чергування швидкого і повільного, плавного і різкого темпу. Наприклад, 2-3 хв. робити все (збирати розкидані книги, писати на дошці і тощо) уповільнено і плавно, потім 1-2 хв. – швидко і різко, імітуючи метушливість і нервозність. Далі знову повільно тощо.

Вправа 3. Контроль і корекція ходи.

Пройдіться перед дзеркалом, намагаючись виконати наступні вимоги до ходи. Вона має бути легкою, з гнучкими, розміреними рухами. Треба уникати розпущеної, танцюючої ходи. Ширина кроку, повинна відповідати зросту, статі людини. Чим вона вища, тим довший її крок. Мужність, розмашистий крок і широкі рухи, властиві чоловікові, не підходять жінкам. Негарно при ходьбі розмахувати руками і розгойдувати плечима, втягувати голову в плечі, горбитися. Проаналізуйте свій темп ходьби, довжину кроку, положення тіла, рук, руху стегон при ходьбі. Відмітьте, від чого треба позбавитися, щоб хода була красивою і легкою. На основі результатів виконання цих вправ складіть самозвіт і самохарактеристику, використовуючи для цього щоденник професійного становлення.

Вправа 4. «На кілочок».

Встаньте, випряміться, розслабте м'язи спини і плечей. Як би підвівши своє тіло (плечі, груди) і відкинувши його назад і вниз, «надіньте його на хребет», як пальто на вішалку. Спина стала міцною, прямою, а руки, шия, плечі вільні, легкі (повторити 2-3 рази). Таке положення повинне стати звичним, природним.

Вправа 5. Контроль і корекція пози.

Перед дзеркалом прийміть пози, характерні для вас; виконайте різні рухи (рук, ніг, голови, тіла), які властиві вам при спілкуванні. Проаналізуйте особливості своєї осанки, жестів, положення корпусу – наскільки вони доречні, виразні, естетичні. Відмітьте, над чим треба попрацювати, щоб домогтися естетики пози.

Вправа 6. Робоча поза викладача.

Прийміть характерну для педагогів позу на занятті, уроці (працюйте перед дзеркалом). Ноги поставте на відстані 12-15 см між носками, одну ногу висуньте вперед; зробіть упор на одну ногу дещо сильніше, ніж на іншу. Плечі розправте, зніміть м'язові «затиски». Осанка пряма, нижня частина живота підтягнута. Шия тримається вертикально, підборіддя підняте. У руці – розкрита книга.

Уважно огляньте себе (осанка, вираз обличчя, положення тіла). У зайнятій вами позі зробіть крок назад, потім вперед, вліво, управо. Повторіть ці ж рухи, але в процесі читання, імпровізованої розповіді. Стежте за ритмічністю ваших рухів, прагніть до природності міміки, жестів.

Вправи на розвиток розуміння експресії, психічного стану особистості

Вправа 1. Визначення емоційного стану через емпатію.

Даються фотографії (чи слайди). Охарактеризувати емоційний стан людини, поставивши себе в ймовірну ситуацію, визначивши її зміст і почуття, що викликані цими обставинами. Можна використати фотографії, фрагменти і окремі кадри фільмів (з вимкненим звуком), щоб за невербальною поведінкою відтворити логіку дії.

Вправа 2. Визначення емоційного стану людини за допомогою еталонів невербальної поведінки.

Користуючись еталонами поведінки в стані радості, страху тощо, можна визначити емоційні стани, що представлені на фотографіях в книзі. Щоб легше було орієнтуватися, треба представити ситуацію, дати словесний опис поведінки кожного з її учасників.

Вправа 3. «Хто це?».

Написати заздалегідь характеристику невербальної поведінки одного із студентів групи. На занятті зачитати без вказівки адресата. Група визначає, кому з її членів вона може належати.

Вправа 4. «Я не Я».

Учасникам дається завдання розбитися по парах. Слід згадати про свого партнера якомога більше: як стоїть, сидить, говорить, ходить, його звички, настрої. Потім кожній парі дається завдання: спільно розв'язати проблему, домовитися. По сигналу кожен повинен перетворитися на свого партнера і продовжити спілкування вже не від своєї особи, а від імені свого партнера по спілкуванню. Слід відтворити особливості невербальної поведінки партнера, його настрої, відношення до ситуації спілкування, точку зору на обговорювану проблему, характерну манеру поведінки. Результати вправи обговорюються і оцінюються спільно.

Вправа 5. «Передаємо предмети».

Невербально передати по колу уявний предмет. Той, кому це передається, повинен відповідно прийняти його і передати далі. У процесі аналізу

звертається увага на те, що розпізнавання і адекватна реакція залежить від відкритості особистості, її уяви, емоційного настрою.

Вправа 6. «Тіло, що говорить».

Учасникам тренінгової вправи належить за допомогою пози, рухів тіла продемонструвати те або інше ставлення до партнера або ситуації. Завдання (виконуються за годинниковою стрілкою):

– на лавці сидять двоє людей. Слід з'ясувати їх стосунки (у сварці, не знайомі, але хочуть познайомитися, один хоче познайомитися, а інший ні).

– людина читає (любовну записку, підручник, неприємне повідомлення);

– людина пише лист (коханій, другу, ворогові);

Потрібно виразити позою їх відношення до процесу спілкування і партнера:

– якщо обоє зацікавлені розмовою;

– якщо один з партнерів реагує негативно;

– якщо розмова йде над силу;

– якщо один з партнерів хоче закінчити розмову.

Ілюстративний матеріал для виконання практичних завдань з формування умінь невербального художньо-педагогічного спілкування та його художньо-педагогічної інтерпретації



Маковський В.Є.

«У сільській школі»



Йоган Газенклевер

«Шкільний іспит»



Франсуа-Луї Ланфонт

«Урок математики»



Ян Стен

«Школа для хлопчиків та дівчаток»



Перов В.Г.
«Учитель малювання»



Максимов В.М.
«Єдиний учитель»



Рябушкін А.П.
«Школа XVII століття»



Морган Вестлинг
«Сільська школа»



Богданов-Бельський М.П.
«Недільне читання в сільській школі»



Богданов-Бельський М.П.
«Сільська школа»

Тренінгові вправи для розвитку здатності до художньо-педагогічної емпатії

Вправа 1. Чия думка? (Автор – Л. Маленкова). Один з членів групи виходить з класу. Решта учасників характеризують його, причому тільки в позитивному ключі. Хтось із групи веде протокол змісту висловлювань і вказує автора. Потім запрошується той, хто вийшов, і йому зачитується перелік думок, але без вказівки авторів. Головне завдання того, хто увійшов, – визначити, хто міг про нього таке сказати. Вислухавши думку, він намагається зрозуміти, кому вона належить. По завершенню «секретар» вказує авторів думок.

Вправа 2. Почуття іншого (Автор – Н. Анікеєва). Двоє людей, вставши спиною один до одного, за сигналом керівника починають віддалятися в різні боки. Вони повинні одночасно озирнутися, відчувши той момент, коли партнер теж хоче озирнутися. Потім вони обмінюються відчуттями.

Вправа 3. Жива скульптура (Автор – А. Добрович). Одного зі студентів (за бажанням) ставлять перед усіма і оголошують «глиною». Будь-якому бажуючому пропонується в якості скульптора виліпити дану людину такою, якою вона представляється йому. Грубі дотики до «глини» заборонені. Бажуючи надати людині ту чи іншу позу, «скульптор» має право лише на легкий дотик, інструктуючий жест і тихе звернення. «Скульптор» тихо повідомляє одному з присутніх, що саме він хотів передати в «творі», а «глина» тихо говорить власне судження про задум «скульптора». Розбіжність концепцій «скульптора» і «глини», які потім зачитуються вголос, дає привід задуматися про труднощі інтуїтивного розуміння людей. Це корисно, оскільки вчить більш вдумливого спілкуванню.

Вправа 4. Він – емоція (Автор – Н. Самоукіна). Напишіть 5-7 карток з позначенням емоцій. Згадайте учнів, з якими ви працювали на педагогічній практиці, і підберіть когось із них до цього слова. Хто підходить? Хто внутрішньо «схожий» на це слово? Образ якого учня відповідає цій емоції? Така гра допомагає краще розуміти вихованців, їх настрій, стан, індивідуальні особливості.

Діагностика спрямованості особистості в спілкуванні (за С. Братченком)

Інструкція: Нижче перераховані варіанти поведінки в різних ситуаціях спілкування. Вам пропонується вибрати для кожної ситуації той варіант, який найбільшою мірою відповідає стилю спілкування з людьми (з друзями, знайомими тощо), якому Ви надаєте перевагу. Запропоновані п'ять варіантів не вичерпують усього різноманіття спілкування. Тому, якщо жоден із запропонованих варіантів не відповідає вашому уявленню про спілкування, сформулюйте свій варіант і впишіть його під № 6. Номер обраного вами (або сформульованого самостійно) варіанту для кожної ситуації напишіть на окремому аркуші. Будьте уважні і обережні. Відповідати потрібно строго в черзі пред'явлення ситуацій; не допускається додавати або виправляти відповіді після ознайомлення з наступними ситуаціями. Намагайтеся бути щирими: пам'ятайте, що тут не може бути «гарних» або «поганих» відповідей, важливо лише, щоб вони відображали вашу думку.

Опитувальник

1. Щоб співрозмовник правильно зрозумів мене, ...

- 1) я повинен говорити про те, що його хвилює і цікавить;
- 2) у нього повинна бути схожа з моєю точка зору;
- 3) головне, щоб він добре розбирався в обговорюваному питанні;
- 4) я повинен говорити те, що йому зрозуміло і з чим він погоджується;
- 5) я не завжди буду намагатися досягти цього;
- 6) ...

2. Я очікую від співрозмовника ...

- 1) чіткої і твердої позиції;
- 2) згоди зі мною;
- 3) будь-якої користі для себе;
- 4) участі у вирішенні ділових питань;
- 5) відкритості, готовності прийняти мою допомогу;
- 6) ...

3. Те, що відчуває і переживає співрозмовник, ...

- 1) я приймаю близько до серця;
- 2) може впливати на мою поведінку;
- 3) може представляти інтерес;

- 4) не повинно заважати справі;
- 5) не потрібно показувати навколишнім;
- 6) ...

4. Я хотів би, щоб співрозмовник займав в спілкуванні зі мною позицію ...

- 1) зручну для мене;
- 2) все одно яку;
- 3) лідера;
- 4) співчуваючого слухача;
- 5) зручну для нього;
- 6) ...

5. Довіра співрозмовника до мене ...

- 1) не має істотного значення для справи;
- 2) необхідна, якщо мені важлива ця людина;
- 3) має бути повною;
- 4) зробить спілкування більш спокійним і легким;
- 5) для мене дуже цінне, і я буду намагатися виправдати його;
- 6) ...

6. Якщо в спілкуванні між нами назріває конфлікт, співрозмовник ...

- 1) повинен поступитися;
- 2) може розраховувати на мою готовність допомогти, поступитися;
- 3) не повинен робити того, чого я не хочу;
- 4) краще нехай займеться справою;
- 5) повинен його не допустити;
- 6) ...

7. Коли співрозмовник мене не розуміє, ...

- 1) значить, я погано пояснюю і повинен йому допомогти;
- 2) повинен вислухати його точку зору;
- 3) мене це не хвилює, якщо це не заважає справі;
- 4) я припиняю з ним спілкуватися;
- 5) я буду йому пояснювати, якщо мені це треба;
- 6) ...

8. Для мене важливо, щоб співрозмовник в спілкуванні зі мною виходив з ...

- 1) моїх інтересів;
- 2) бажання не загострювати відносини;
- 3) того, що приємно для мене;

- 4) того, що його хвилює;
- 5) інтересів справи;
- 6) ...

9. Якщо співрозмовник перестає мене слухати, ...

- 1) мене це не хвилює;
- 2) я ображаюся і припиняю розмову;
- 3) значить, у цьому винен я;
- 4) спробую вплинути на нього по-іншому;
- 5) я буду слухати його;
- 6) ...

10. Мені подобається таке спілкування, коли ...

- 1) воно проходить спокійно, і я згоден з співрозмовником;
- 2) я отримую від нього користь;
- 3) я відчуваю, що потрібен співрозмовнику;
- 4) коли є практичний результат;
- 5) коли я отримую задоволення;
- 6)...

11. Щоб я правильно зрозумів співрозмовника, ...

- 1) він повинен бути моїм одностороннім;
- 2) треба менше розмов, а більше діла;
- 3) я повинен погодитися з його точкою зору;
- 4) треба уважно за ним поспостерігати;
- 5) мені треба повністю зосередитися на його проблемах;
- 6) ...

12. Я вважаю правильним, якщо співрозмовник очікує від мене ...

- 1) згоди;
- 2) того, що я маю намір йому запропонувати;
- 3) нічого не очікує;
- 4) допомоги, участі;
- 5) чіткої і твердої позиції;
- 6) ...

13. Те, що я відчуваю і переживаю, ...

- 1) залежить від переживань співрозмовника;
- 2) не повинно бути помітно співрозмовнику;
- 3) не повинно заважати справі;

- 4) повинно бути важливо для співрозмовника, і він теж повинен переживати;
- 5) не повинно турбувати співрозмовника;
- 6) ...

14. Я намагаюся зайняти в спілкуванні позицію ...

- 1) зручну для співрозмовника;
- 2) все одно яку;
- 3) співчуваючого слухача;
- 4) зручну для мене;
- 5) лідера;
- 6) ...

15. Довіряти співрозмовнику ...

- 1) можна тільки в дуже рідкісних випадках (якщо в цьому є сенс);
- 2) треба, якщо це в інтересах справи;
- 3) можна, якщо його позиція переконлива;
- 4) можна, якщо наші погляди збігаються;
- 5) треба, тому що це допоможе йому;
- 6) ...

16. Якщо в спілкуванні назріває конфлікт, я ...

- 1) займаюся справою;
- 2) постараюся його згладити;
- 3) буду діяти відповідно до своїх інтересів;
- 4) поступлюся, щоб допомогти співрозмовнику;
- 5) буду доводити свою правоту;
- 6) ...

17. У спілкуванні я виходжу з ...

- 1) прагнення затвердити свою точку зору;
- 2) бажання отримати максимум користі для себе;
- 3) необхідність вирішити проблеми іншої людини, допомогти їй;
- 4) необхідності уникнути конфлікту;
- 5) інтересів справи;
- 6) ...

18. Коли я не розумію співрозмовника, ...

- 1) мене це не турбує;
- 2) я дуже переживаю і шукаю свою помилку;
- 3) переглядаю свою точку зору;

- 4) значить він погано пояснює;
- 5) буду намагатися зрозуміти, якщо мені це треба;
- 6) ...

19. Для мене головна мета спілкування – це ...

- 1) допомогти, підтримати співрозмовника;
- 2) вирішити ділове питання;
- 3) отримати задоволення;
- 4) уникнути конфлікту;
- 5) отримати якусь користь;
- 6) ...

20. Якщо я вважаю, що співрозмовник неправий, то ...

- 1) я втрачаю до нього інтерес;
- 2) думаю, чим можу йому допомогти;
- 3) буду домагатися, щоб він визнав і виправив свою помилку;
- 4) не буду загострювати ситуацію;
- 5) це мене не турбує, це його проблема;
- 6) ...

Обробка і інтерпретація результатів:

Респондент повинен вибрати одну відповідь (або запропонувати її), яка найбільшою мірою виражає його думку або відповідає реальності. Відповідь респондента співвідноситься зі шкалами «ключа» і в разі збігу отримує 1 бал. Підрахунок отриманих балів проводиться за кожною шкалою окремо і результати співвідносяться між собою.

№№ твердження	№ відповіді					
	1	2	3	4	5	6
1	АЛ	АВ	И	К	М	
2	К	АВ	М	И	АЛ	
3	АЛ	К	М	И	АВ	
4	М	И	К	АВ	АЛ	
5	И	М	АВ	К	АЛ	
6	АВ	АЛ	М	И	К	
7	АЛ	К	И	АВ	М	
8	М	К	АВ	АЛ	И	
9	И	АВ	АЛ	М	К	
10	К	М	АЛ	И	АВ	
11	АВ	И	К	М	АЛ	

12	К	М	И	АЛ	АВ	
13	АЛ	М	И	АВ	К	
14	К	И	АЛ	М	АВ	
15	М	И	К	АВ	АЛ	
16	И	К	М	АЛ	АВ	
17	АВ	М	АЛ	К	И	
18	И	АЛ	К	АВ	М	
19	АЛ	И	АВ	К	М	
20	М	АЛ	АВ	К	И	

Діапазон кількості «сирих» балів за шкалами – від 0 до 20 (без урахування індивідуальних варіантів відповідей). Максимальна кількість балів за тією чи іншою шкалою показує найбільш бажаний особистістю спосіб поведінки в комунікативній ситуації, а найменша – спосіб поведінки, який особистість відкидає або витісняє.

Типологія спрямованості особистості в спілкуванні, запропонована С. Братченком, виглядає наступним чином:

1. *Діалогічна спрямованість особистості в спілкуванні.* Для неї характерний високий рівень розвитку всіх трьох особистісних комунікативних установок, тобто орієнтація на рівноправне, етичне міжособистісне спілкування, засноване на взаємній довірі і повазі; прагнення до взаєморозуміння і взаємного «розкриття» в спілкуванні, до комунікативного співробітництва; прагнення до взаємного розвитку, творчості в міжособистісному спілкуванні. Іншими словами, характеристика діалогічного спрямованості особистості в спілкуванні відповідає опису інтенціональних особливостей діалогу як найбільш ефективного стилю спілкування.

2. *Авторитарна спрямованість особистості в спілкуванні* характеризується орієнтацією на домінування в спілкуванні, прагнення «придушити» партнера, підпорядкувати його дії своїм цілям; егоцентризмом, «вимогою» розуміння (а точніше –згоди); неповагою до чужої точки зору; ригідністю, орієнтацією на штампи і стереотипи, на «спілкування – функціонування». Авторитарна спрямованість особистості в спілкуванні є крайньою формою вираження монологізму.

Між діалогічним і авторитарним полюсами можна виділити кілька «перехідних» видів спрямованості особистості в спілкуванні.

3. Для *маніпулятивної спрямованості особистості в спілкуванні* властиві орієнтація на використання партнера і всього процесу спілкування в своїх цілях, ставлення до партнера як до засобу, об'єкту своїх прихованих

маніпуляцій; прагнення зрозуміти партнера з метою використання та управління його поведінкою, отримання необхідної інформації, вигоди в поєднанні з власної закритістю, нещирістю; орієнтація на розвиток і навіть «творчість» в спілкуванні, але орієнтація одностороння – для себе за рахунок іншого.

4. *Конформна спрямованість особистості в спілкуванні.* Особливості складових її особистісних комунікативних установок такі: відмова від рівноправності в міжособистісному спілкуванні на користь партнера, готовність відмовитися від своєї точки зору, орієнтація на підпорядкування силі, авторитету, ставлення до себе як до об'єкта; орієнтація на некритичну «згоду», відсутність прагнення до глибокого розуміння партнера і бажання бути зрозумілим; орієнтація на наслідування, готовність змінювати свою думку в залежності від обставин.

5. *Альтероцентристська спрямованість особистості в спілкуванні* відрізняється добровільної «центрацією на іншому» і безкорисливою відмовою від себе, орієнтацією на цілі і потреби партнера; прагненням глибше зрозуміти запити іншого з метою найбільш повного їх задоволення, байдужим ставленням до того, як розуміє і сприймає тебе партнер; прагненням сприяти розвитку іншого на шкоду своєму власного розвитку.

6. *Індиферентна спрямованість особистості в спілкуванні.* С. Братченко припустив, що можливий такий вид спрямованості особистості в спілкуванні, при якому буде ігноруватися саме спілкування зі усіма його проблемами, тобто відсутність в явному вигляді всіх трьох особистісних комунікативних установок, орієнтація на «позакомунікативні» проблеми. По суті, це як би прихована авторитарність, при якій інший і спілкування з ним настільки знецінюються, що зовсім витісняються.

Діагностика потреби в спілкуванні (за Ю. Орловим)

Інструкція: Якщо ви погоджуєтесь із твердженням, проставте знак «+» навпроти відповідних номерів у питальнику. Якщо не погоджуєтесь, проставте «-».

Опитувальник

1. Мені приносить задоволення участь у різноманітних святах.
2. Я не можу подолати свої бажання, навіть якщо вони суперечать бажанням моїх товаришів.
3. Мені подобається висловлювати комусь свою прихильність.
4. Я більше зосереджений на здобутті впливу, ніж дружби.
5. Я відчуваю, що стосовно друзів у мене більше прав, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюся про успіх мого товариша, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Для того, щоб бути задоволеним собою, я повинен комусь у чомусь допомогти.
8. Мої клопоти зникають, коли я опиняюся серед друзів.
9. Мої друзі мені дуже набридли.
10. Коли я виконую важливу роботу, присутність людей мене дратує.
11. Притиснутий до стінки, я говорю лише ту частину правди, яка, на мою думку, не зашкодить моїм друзям та знайомим.
12. У складній ситуації я думаю не стільки про себе, скільки про близьку людину.
13. Неприємності моїх друзів викликають у мене таке співчуття, що я можу захворіти.
14. Мені приємно допомагати іншим, навіть якщо це і завдає мені значних ускладнень.
15. Із почуття поваги до друга я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він неправий.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж оповідання про кохання.
17. Сцени насильства у кіно викликають у мене відразу.

18. У самотності я відчуваю тривогу та напруженість більше, ніж коли знаходжусь серед людей.

19. Я вважаю, що головною радістю у житті є спілкування.

20. Мені шкода бездомних кішок та собак.

21. Я вважаю, що краще мати менше друзів, але близьких.

22. Я люблю бути серед друзів.

23. Я довго переживаю після сварки з близькими.

24. У мене більше близьких друзів, ніж у інших людей.

25. У мене більше прагнення до досягнень, ніж до дружби.

26. Я більше довіряю власній інтуїції та уяві у думці про людей, ніж судженням про них із боку інших людей.

27. Я надаю більше значення матеріальному забезпеченню та добробуту, ніж радості спілкування з приємними мені людьми.

28. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.

29. Стосовно мене люди часто невдячні.

30. Я люблю оповідання про безкорисливу дружбу.

31. Заради друга я можу пожертвувати власними інтересами.

32. У мене є компанія, яка завжди тримається разом.

33. Якби я був журналістом, я б із задоволенням писав про силу дружби.

Обробка результатів:

Підрахуйте кількість відповідей «-» на питання 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29 та кількість відповідей «+» на всі інші питання, сумуйте.

Інтерпретація результатів:

Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Отримані результати	Більше 30	26-29	22-25	Менше 22

**Опитувальник для студентів
на виявлення рівня знань про культуру художньо-педагогічного
спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва**

Інструкція для учасників дослідження: Дайте відповіді на наступні питання:

1. Як Ви розумієте поняття «культура художньо-педагогічного спілкування»?
2. Які, на Вашу думку, роль і значення відіграє культура художньо-педагогічного спілкування в професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва?
3. Які, на Вашу думку, складові культури художньо-педагогічного спілкування вчителя образотворчого мистецтва?
4. Які комунікативні уміння вчителя образотворчого мистецтва характеризують культуру художньо-педагогічного спілкування?
5. Які особистісні та професійно значущі якості необхідно розвивати з метою формування високого рівня культури художньо-педагогічного спілкування?
6. Які моделі та стилі організації художньо-педагогічної взаємодії Вам відомі?
7. Які навчальні дисципліни сприяють формуванню та розвитку належного рівня культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у процесі професійної підготовки?
8. Які види навчальної діяльності у ЗВО мистецько-педагогічного спрямування сприяють підвищенню рівня культури художньо-педагогічного спілкування студентів?
9. Які форми, методи та засоби її сприяють формуванню культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва?
10. Як саме Ви підвищуєте рівень культури художньо-педагогічного спілкування додатково (крім навчання)? (читаю спеціальну літературу, відвідую тренінги, самостійно виконую вправи на розвиток умінь та навичок ефективної комунікації тощо)?

Шкала оцінки рівня знань студентів:

- 0-25 % повних та ґрунтовних відповідей – високий рівень знань;
- 26-50% – достатній рівень знань;
- 51–75% – середній рівень знань;
- 76–100% – низький рівень знань.

**Діагностування комунікативної готовності до діалогу з дитиною
(за І. Ридановою)**

Інструкція: Виберіть один із трьох варіантів відповіді на поставлені запитання.

Опитувальник

1. Хто з учнів, на Ваш погляд, потребує довірчої бесіди?
 - а) невстигаючий;
 - б) недисциплінований;
 - в) кожний.
2. Які Ваші дії, якщо учень ухиляється від бесіди?
 - а) вимагаю, щоб залишився після уроків;
 - б) пропоную вибрати підходящий день;
 - в) терпляче чекаю слухної нагоди.
3. Які виховні цілі для Вас пріоритетні в бесіді з дитиною?
 - а) уточнення мотивації поведінки;
 - б) допомога у формуванні почуття особистої відповідальності за вчинки;
 - в) спонукання до усвідомлення своїх помилок.
4. Якому звертанню до учнів Ви віддаєте перевагу?
 - а) на «Ви»;
 - б) на «ти»;
 - в) на ім'я, а не на прізвище.
5. З чого починаєте бесіду?
 - а) з конкретних запитань;
 - б) із створення довірчої атмосфери;
 - в) з повідомлення мети розмови.
6. На чому зосереджуєте увагу?
 - а) на змісті інформації, яку дістаєте;
 - б) на підтексті висловлювань;
 - в) на манерах, зовнішності дитини.
7. Як часто ставите прямі запитання?
 - а) часто;
 - б) зрідка;
 - в) ніколи.
8. Яка ситуація у Вас складається частіше?
 - а) більше говорите ви;
 - б) більше говорить дитина;
 - в) ви і дитина говорите пропорційно.
9. Яким педагогічним діям віддаєте перевагу в бесіді з дитиною?
 - а) уважно слухаєте, щоб зрозуміти сенс й слів;
 - б) як рівні обмінюєтеся думками і почуттями;
 - в) спонукаєте вислухати вас, щоб зробити певний вплив.
10. Що Вам до вподоби у співрозмовникові?
 - а) самокритичність;

б) довіра;

в) бажання сподобатися.

11. Які Ваші реакції на дитячий обман?

а) відверто висловлюєте обурення;

б) терпляче вислуховуєте без коментарів, щоб краще зрозуміти причини;

в) пояснюєте, чому обманювати соромно.

12. Які вияви дитини навіюють Вам велику тривогу?

а) потайливість;

б) агресивність,

в) брехливість

13. Що вважаєте педагогічно доцільним?

а) домогтися від дитини згоди з вами;

б) спонукати до відкритої критики вашої позиції;

в) заохотити прагнення обстоювати свої погляди.

14. Який настрій прагнете ініціювати в дитини наприкінці бесіди?

а) каяття в помилках і діях;

б) упевненість у здатності самій вирішувати свої проблеми;

в) невдоволення собою.

15. Які почуття переживаєте найчастіше після закінчення бесіди?

а) прикрість, бо не побачили щирого каяття дитини в негарних вчинках;

б) задоволення, бо стали ближчі до неї;

в) впевненість, що знайдено шлях до її виховання.

16. Яку бесіду вважаєте педагогічно результативною?

а) якщо вона дала вам змогу краще зрозуміти дитину;

б) якщо ви допомогли дитині краще зрозуміти себе;

в) якщо вона допомогла дитині краще зрозуміти вас.

17. Що дає Вам діалог із дитиною в особистісному розумінні?

а) свіжий погляд на світ;

б) імпульс до самовдосконалення;

в) адекватне уявлення про резерви особистості дитини.

Обробка результатів:

Оцінка відповідей: варіант «а» — 3 бали; варіант «б» — 5 балів; варіант «в» — 3 бали. Отримані бали підсумовуються.

Інтерпретація результатів:

Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Отримані результати	Більше 70	69-55	54-45	Менше 45

Діагностика рефлексивності (за А. Карповим)

Інструкція: Дайте відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – швидше неправильно; 4 – не знаю; 5 – швидше правильно; 6 – правильно; 7 – цілком правильно. Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у даному випадку бути не може.

Опитувальник

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Вчинивши якийсь промах, я довго потім не можуть відволіктися від думок про нього.
5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось невдоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи усі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій потрібно діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Іноді я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи усе нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу розпочинаю з себе.

20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди стараюся усе ретельно обдумати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я іноді не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене навколишні.

22. Буває, що, обміркувавши розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людей мої слова і вчинки.

24. Перш, ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.

25. Вирішуючи важку задачу, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів:

Для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, що відповідають відповідям випробовуваних, а в зворотних -- значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Підсумуйте бали з тверджень №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 та додайте суму інверсованих балів за твердження №№ 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27.

Інтерпретація результатів:

157 балів та більше – високий рівень рефлексивності. Людина постійно звертається до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясовує причини і наслідки своїх дій як у минулому, так у сьогоденні і майбутньому.

131-156 балів – достатній рівень рефлексивності. Людина більшою мірою здатна звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, обмірковувати свої вчинки, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій.

114-130 – середній рівень рефлексивності. Людина уміє аналізувати і обмірковувати свої вчинки і за бажання ретельно планувати свою діяльність. Так само може подивитися на себе з боку і оцінити себе в очах іншої людини. Але не завжди користується цим, або користується не повною мірою.

113 балів та менше – низький рівень рефлексивності. Людині у меншій мірі властиво замислюватися над власною діяльністю і вчинками інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як у минулому, так і в сьогоденні і майбутньому.

Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Отримані результати	Більше 157	131-156	114-130	Менше 113

Методика дослідження рівня емпатійних тенденцій (за І. Юсуповим)

Інструкція: Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи на кожне з 36 тверджень, приписувати відповідям наступні числа (бали): «не знаю» – 0; «ні, ніколи» – 1; «іноді» – 2; «часто» – 3; «майже завжди» – 4; і відповіді «так, завжди» – 5.

Опитувальник

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя видатних людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається міркувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних телепередач перевагу віддаю «сучасним ритмам».
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони продовжуються роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома людьми.
8. Старі люди, як правило, вразливі без причин.
9. Коли в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики в мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, чим картини з пейзажами.
13. Я завжди вибачав батькам все, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно хлистати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то почуваю, немов це відбувається з мною.
16. Батьки відносяться до своїх дітей справедливо.
17. Коли я бачу підлітків, що сваряться, чи дорослих, я втручаюсь.
18. Я не звертаю уваги на погані настрої своїх батьків.
19. Я подовгу спостерігаю за поведженням тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за вираженням облич і поведженням незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак.
23. Усі люди необгрунтовано озлоблені.

24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.

25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.

26. Побачивши покалічену тварину я намагаюсь їй чимось допомогти.

27. Людині полегшає, якщо уважно вислухати її скарги.

28. Побачивши подію на вулиці, я намагаюся не попадати в число свідків.

29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.

30. Люди перебільшують здатність тварин почувати настрій свого хазяїна.

31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно.

32. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.

33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-як прохання старих.

34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені.

35. Безпритульних домашніх тварин необхідно відновлювати і знищувати.

36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Обробка результатів:

Перш, ніж підрахувати отримані результати, перевірте ступінь відвертості, з яким Ви відповідали. Чи не відповіли Ви «не знаю» на деякі з тверджень під номерами: 3, 9, 11, 13, 28, 36, а також чи не позначили пункти 11, 13, 15, 27, відповідями «так, завжди»? Якщо це так, то Ви не побажали бути відвертими перед собою, а в деяких випадках прагнули виглядати в кращому світлі. Результатам тестування можна довіряти, якщо з усіх зазначених тверджень Ви дали не більш трьох нещирих відповідей, при чотирьох вже варто сумніватися в їхній вірогідності, а при п'ятьох – можете вважати, що роботу виконали дарма.

Тепер просумуйте всі бали, приписані відповідям на пункти: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 і 32.

Інтерпретація результатів:

Якщо Ви набрали від 82 до 90 балів – це дуже високий рівень емпатійності. У Вас болісно розвинене співпереживання. У спілкуванні, як барометр, тонко реагуєте на настрій співрозмовника, який ще не встиг сказати ні слова. Вам важко від того, що навколишні використовують Вас як громовідвід, обрушуючи на Вас свій емоційний стан. Погано почувате себе в присутності «важких» людей. Дорослі і діти охоче довіряють Вам свої таємниці

і йдуть за порадою. Нерідко відчуваєте комплекс провини, побоюючись заповіяти людям турботи; не тільки словом, але навіть поглядом боїтеся зачепити їх. Хвилювання за рідних і близьких не залишає Вас. У той же час самі дуже вразливі. Можете страждати побачивши покалічену тварину чи не знаходити собі місця від випадкового холодного вітання Вашого керівника. Ваша вразливість часом довго не дає заснути. Перебуваючи у розпачі, потребуєте емоційної підтримки збоку. При такому ставленні до життя Ви близькі до невротичних зривів. Потурбуйтеся про своє психічне здоров'я.

Від 63 до 81 бали – висока емпатійність. Ви чуттєві до нестатків і проблем навколишніх, великодушні, схильні багато чого їм прощати. З непідробленим інтересом ставитесь до людей. Вам подобається «читати» їхні обличчя і «заглядати» у їхнє майбутнє. Ви емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюєте контакти і знаходите спільну мову. Мабуть і діти тягнуться до Вас. Навколишні цінують Вас за щиросердність. Ви намагаєтесь не допускати конфліктів і знаходити компромісні рішення. Добре переносите критику в свою адресу. В оцінці подій більше довіряєте своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Перевагу віддаєте роботі з людьми, ніж поодиночі. Постійно маєте потребу в соціальному схваленні своїх дій. При всіх перерахованих якостях Ви не завжди акуратні й точні в кропіткій роботі. Вас легко вивести із рівноваги.

Від 37 до 62 балів – нормальний рівень емпатійності властивій переважній більшості людей. Навколишні не можуть назвати Вас «товстошкірим», але в той же час Ви не відноситеся до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних стосунках більш схильні оцінювати інших за їх вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Вам притаманні й емоційні прояви, але здебільшого вони знаходяться під самоконтролем. У спілкуванні уважні, намагаєтесь зрозуміти більше, ніж «сказано» словами, але при зайвому виплеску почуттів співрозмовником втрачаєте терпіння. Делікатно не висловлюєте свою думку, якщо не впевнені, що вона буде прийнята. При читанні художніх творів і перегляді фільмів частіше стежите за дією, ніж за переживаннями героїв. Маєте труднощі з прогнозуванням розвитку стосунків між людьми, тому, трапляється, що їхні вчинки виявляються для Вас несподіваними. У Вас немає розкутості почуттів, і це заважає Вашому повноцінному сприйняттю людей.

12-36 балів – низький рівень емпатійності. Ви відчуваєте труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно відчуваєте себе в гучній компанії. Емоційні прояви у вчинках навколишніх часом здаються Вам незрозумілими і

позбавленими смислу. Віддаєте перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Ви – прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Ймовірно, у Вас мало друзів, а тих, хто є, цінуєте більше за ділові якості і ясний розум, ніж за чуйність. Люди віддячують Вам тим самим. Буває, коли Ви відчуваєте свою відчуженість; навколишні не занадто дарують Вас своєю увагою. Але все може змінитись, якщо Ви розкриєте свій панцир і станете уважніше вдивлятися в поведінку близьких і приймати їх потреби як свої.

11 балів і менше – дуже низький рівень. Емпатійні тенденції особистості не розвинені. Затрудняєтеся першим почати розмову, тримаєтесь відокремлено серед товаришів по роботі. Особливо важкі контакти з дітьми й людьми, що набагато старше за Вас. У міжособистісних стосунках нерідко знаходитеся у скрутному становище. Багато в чому не знаходите взаєморозуміння з навколишніми. Любите гострі відчуття, віддаєте перевагу мистецтву. У діяльності занадто центровані на собі. Ви можете бути дуже продуктивні в індивідуальній роботі, у взаємодії ж з іншими не завжди виглядаєте на належному рівні. З іронією відноситеся до сентиментальних проявів. Болісно переносите критику у свою адресу, хоча можете на неї бурхливо не реагувати. Вам необхідна гімнастика почуттів.

Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Отримані результати	63-81	37-62	82-90	Менше 36

**Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності
(за Г. Розеном)**

Інструкція: Запропонована шкала невербальної компетентності педагога виявляє ступінь вираженості уміння налагоджувати стосунки та прочитувати контекст спілкування. Прочитайте уважно кожне питання та оберіть один із запропонованих варіантів відповіді (а, б, в).

Опитувальник

1. Чи добре Ви розумієте мову жестів?
а) так; б) і так, і ні; в) ні.
2. Чи чутливі Ви до чужих потреб?
а) так, чутливий; б) не знаю; в) ні, не чутливий.
3. Чи відразу Ви помічаєте, коли комусь стало нецікаво при розмові з Вами?
а) відразу; б) іноді; в) не помічаю взагалі.
4. Ви вмієте слухати інших?
а) так; б) і так, і ні; в) ні.
5. Чи завжди Ви однаково ввічливі у спілкуванні?
а) так, завжди; б) у залежності від обставин; в) ніколи.
6. Чи можете Ви відразу визначити, що хтось з співбесідників засуджує Вас?
а) так, можу; б) не завжди; в) ні, не можу.
7. Чи завжди Ви правильно оцінюєте інших людей?
а) так, завжди; б) від випадку до випадку; в) ніколи.
8. Чи можете Ви відразу відчувати, що викликаєте у співбесідника симпатію, прихильність?
а) так; б) і так, і ні; в) ні.
9. Чи здатні Ви передбачити, між ким з ваших знайомих може виникнути дружба?
а) так, здатний; б) не знаю; в) ні, не здатний.
10. Чи завжди Ви відчуваєте, коли співбесідник щось приховує?
а) так, завжди; б) у залежності від обставин; в) ніколи.
11. Чи вмієте Ви вчасно відчувати, коли не треба бути занадто наполегливим?

а) так, вмію; б) коли як; в) ні, не вмію.

12. Чи часто люди приходять до Вас зі своїми проблемами?

а) часто; б) від випадку до випадку; в) зрідка.

13. Як Ви думаєте, чи завжди Вам вдається розпізнати брехню?

а) думаю, що завжди; б) не знаю; в) думаю, що ні.

14. Чи відразу Ви відчуваєте, що співбесідник має поганий настрій?

а) так, відразу; б) і так, і ні; в) ні, не відразу.

15. Чи передбачаєте Ви, що співбесідник може несподівано розридатися (або вибухнути)?

а) так, передбачаю; б) коли як; в) ні, не передбачаю.

Обробка результатів: Ключ: відповіді а – 2 бали; б – 1 бал; в – 0 балів.

Підсумуйте оцінки за пунктами опитувальника.

Інтерпретація результатів:

Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Отримані результати	22-30	17-21	9-16	0-8

**Діагностика комунікативних та організаторських здібностей
(за В. Синявським та Б. Федоришиним)**

Інструкція: Методика призначена для визначення комунікативних і організаторських схильностей. На кожне з 40-ка питань слід відповісти «так» або «ні». Якщо вам складно дати відповідь, необхідно все-таки схилитися до відповідної альтернативи (+) або (-). Час виконання – 10-15 хв.

Опитувальник

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашого рішення?
3. Чи довго Ви відчуваєте почуття образи, заподіяне Вам кимось з товаришів?
4. Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Вам подобається займатися суспільною працею?
7. Вам приємніше проводити час з книгами або за будь-яким іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли якісь перешкоди в здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які набагато старші за вас?
10. Чи любите Ви придумувати та організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Вам складно влитися в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви досягати, щоб Ваші товариші діяли відповідно вашій думці?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Чи дійсно у Вас не буває конфліктів з товаришами із-за невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися та побалакати з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви берете ініціативу на себе?

19. Чи дратують Вас оточуючі люди і чи хочеться вам побути на самоті?
20. Чи правда, що Ви погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитись серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви труднощі, сором'язливість, якщо Вам треба проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, Ви швидко втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви виявляєте ініціативу при вирішенні питань, які стосуються інтересів Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви почуваєте себе невпевнено серед малознайомих людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам доставляє особливого труда для того, щоб внести жвавість у малознайому для вас компанію?
30. Чи приймаєте Ви участь у суспільній роботі в школі?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїм знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийнято Вашими товаришами?
33. Чи почуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому для вас компанію?
34. Чи охоче Ви організуєте різні заходи для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не почуваєте себе достатньо впевненим та спокійним, коли потрібно щось говорити великій кількості людей?
36. Чи часто Ви запізнюєтесь на зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтесь у центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто Ви ніяковієте, спілкуючись з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Обробка результатів :

Визначаються рівні комунікативних і організаторських схильностей залежно від набраних балів за цими параметрами. Максимальна кількість балів окремо за кожним параметром – 20. Підраховуються бали окремо за

комунікативними і окремо за організаторськими здібностями за допомогою ключа для обробки даних.

Ключ для обробки результатів;

Комунікативні здібності							Організаторські здібності								
1.	+	11.	-	21.	+	31.		1.		11.		21.		31.	
2.		12.		22.		32.		2.	+	12.	-	22.	+	32.	-
3.	-	13.	+	23.	-	33.	+	3.		13.		23.		33.	
4.		14.		24.		34.		4.	-	14.	+	24.	-	34.	+
5.	+	15.	-	25.	+	35.		5.		15.		25.		35.	
6.		16.		26.		36.		6.	+	16.	-	26.	+	36.	-
7.	-	17.	+	27.	-	37.		7.		17.		27.		37.	
8.		18.		28.		38.		8.	-	18.	+	28.	-	38.	+
9.	+	19.	-	29.	+	39.	-	9.		19.		29.		39.	
10.		20.		30.		40.		10.	+	20.	-	30.	+	40.	-

Інтерпретація результатів:

Низький рівень – 1-8 балів. Випробувані характеризуються низьким рівнем вияву комунікативних та організаторських здібностей, не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. Зазнають труднощі у встановленні контактів із людьми. Не відстоюють своєї думки, важко переживають образи. Рідко виявляють ініціативу, уникають ухвалення самостійних рішень.

Середній рівень – 9-12 балів. Для випробовуваних характерний середній рівень вияву комунікативних і організаторських здібностей схильностей. Проте потенціал їх здібностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібно подальшу виховну роботу з формування і розвитку цих якостей особи.

Достатній рівень – 13-16 балів. Свідчить про достатній рівень вияву комунікативних і організаторських здібностей випробовуваних. Вони швидко адаптуються у новій обстановці, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення у важких, нестандартних ситуаціях.

Високий рівень – 17-20 балів. Свідчить про сформовану потребу в комунікативній і організаторській діяльності. Випробувані швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поведуться в новому колективі. Ініціативні. Приймають самостійні рішення. Обстоюють свою думку і домагаються ухвалення своїх рішень. Люблять організувати ігри, різні заходи. Наполегливі і одержимі в діяльності.

Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Отримані результати	17-20	13-16	9-12	1-8

Узагальнені результати сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Таблиця Т.1

Узагальнені результати сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи на констатувальному етапі дослідження (у %)

Показники	Рівні культури художньо-педагогічного спілкування							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ціннісно-потребнісний критерій								
Професійна спрямованість педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій до художньо-педагогічного спілкування	1	2,3	4	9,3	17	39,6	21	48,8
Розвиненість професійних потреб у культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та інтересу до його реалізації.	6	14,0	13	30,2	16	37,2	8	18,6
Середнє значення по критерію	8,1		19,8		38,4		33,7	
Знанієво-компетентнісний критерій								
Обізнаність щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування	5	11,6	9	20,9	20	46,5	9	20,9
Сформованість комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності	4	9,3	10	23,3	21	48,8	8	18,6
Середнє значення по критерію	10,5		22,1		47,6		19,8	
Емоційно-рефлексивний критерій								
Здатність студентів до художньо-педагогічної емпатії	8	18,6	18	41,9	5	11,6	12	27,9
Здатність студентів до рефлексії в художньо-педагогічній діяльності.	3	7,0	11	25,6	15	37,2	13	30,2
Середнє значення по критерію	12,8		33,7		24,4		29,1	
Діяльнісно-поведінковий критерій								
Сформованість художньо-	6	14,0	13	30,2	19	44,2	5	11,6

педагогічних комунікативних умінь мовленнєвого спілкування									
Сформованість художньо-педагогічних комунікативних умінь невербального спілкування	5	11,6	14	32,6	16	37,2	8	18,6	
Розвиненість комунікативних здібностей	5	11,6	14	32,6	19	44,2	5	11,6	
Розвиненість організаторських здібностей	5	11,6	13	32,6	20	46,6	5	11,6	
Частота та інтенсивність виявів комунікативної активності	7	16,2	14	30,2	16	37,2	6	14,0	
Середнє значення по критерію	13,0		31,6		41,9		13,5		
Середнє значення	11,1		26,8		38,1		24,0		

Таблиця Т.2

Узагальнені результати сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва контрольної групи на констатувальному етапі дослідження (у %)

Показники	Рівні культури художньо-педагогічного спілкування							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ціннісно-потребнісний критерій								
Професійна спрямованість педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій до художньо-педагогічного спілкування	1	2,4	5	11,9	16	38,1	20	47,6
Розвиненість професійних потреб у культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та інтересу до його реалізації.	6	14,3	13	31,0	15	35,7	8	19,0
Середнє значення по критерію	8,4		21,4		36,9		33,3	
Знанієво-компетентнісний критерій								
Обізнаність щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування	5	11,8	10	23,8	19	45,2	8	19,1
Сформованість	4	9,5	9	21,4	20	47,6	9	21,5

комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності									
Середнє значення по критерію	10,7		22,6		46,4		20,3		
Емоційно-рефлексивний критерій									
Здатність студентів до художньо-педагогічної емпатії	7	16,7	18	42,8	5	11,9	12	28,6	
Здатність студентів до рефлексії в художньо-педагогічній діяльності.	4	9,5	10	23,8	16	38,1	12	28,6	
Середнє значення по критерію	13,1		33,3		25,0		28,6		
Діяльнісно-поведінковий критерій									
Сформованість художньо-педагогічних комунікативних умінь мовленнєвого спілкування	6	14,3	13	30,9	19	45,2	4	9,5	
Сформованість художньо-педагогічних комунікативних умінь невербального спілкування	5	11,9	14	33,3	15	35,7	8	19,0	
Розвиненість комунікативних здібностей	5	11,9	14	33,4	18	42,8	5	11,9	
Розвиненість організаторських здібностей	6	14,3	13	30,9	20	47,6	3	7,1	
Частота та інтенсивність виявів комунікативної активності	6	14,3	12	28,6	16	35,7	9	21,4	
Середнє значення по критерію	13,3		31,4		41,4		13,9		
Середнє значення	11,4		27,1		37,4		24,1		

Таблиця Т.3

Узагальнені результати сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва експериментальної групи на формувальному етапі дослідження (у %)

Показники	Рівні культури художньо-педагогічного спілкування								
	Високий		Достатній		Середній		Низький		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Ціннісно-потребнісний критерій									
Професійна спрямованість педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій до художньо-педагогічного спілкування	7	16,3	14	32,6	12	27,9	10	23,2	

Розвиненість професійних потреб у культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та інтересу до його реалізації.	9	20,9	19	44,2	11	25,6	4	9,3
Середнє значення по критерію	18,6		38,4		26,7		16,3	
Знанієво-компетентнісний критерій								
Обізнаність щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування	10	23,2	18	41,9	12	27,9	3	7,0
Сформованість комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності	11	25,6	17	39,5	13	30,2	2	4,6
Середнє значення по критерію	24,4		40,7		29,1		5,8	
Емоційно-рефлексивний критерій								
Здатність студентів до художньо-педагогічної емпатії	11	25,6	22	51,2	4	9,3	6	13,9
Здатність студентів до рефлексії в художньо-педагогічній діяльності.	8	18,6	19	44,2	11	25,6	5	11,6
Середнє значення по критерію	22,1		47,7		17,4		12,8	
Діяльнісно-поведінковий критерій								
Сформованість художньо-педагогічних комунікативних умінь мовленнєвого спілкування	11	25,6	20	46,6	10	23,2	2	4,6
Сформованість художньо-педагогічних комунікативних умінь невербального спілкування	12	27,9	19	44,2	8	18,6	4	9,3
Розвиненість комунікативних здібностей	12	27,9	19	44,2	9	20,9	3	7,0
Розвиненість організаторських здібностей	13	30,2	22	51,2	6	14,0	2	4,6
Частота та інтенсивність виявів комунікативної активності	11	25,6	23	53,5	7	16,3	2	4,6
Середнє значення по критерію	27,5		47,9		18,6		6,0	
Середнє значення	23,2		43,5		23,0		10,3	

Таблиця Т.4

Узагальнені результати сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва контрольної групи на формувальному етапі дослідження (у %)

Показники	Рівні культури художньо-педагогічного спілкування							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ціннісно-потребнісний критерій								
Професійна спрямованість педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій до художньо-педагогічного спілкування	2	4,8	4	9,5	17	40,5	19	45,2
Розвиненість професійних потреб у культуровідповідному художньо-педагогічному спілкуванні та інтересу до його реалізації.	6	14,3	13	31,0	14	33,3	9	21,5
Середнє значення по критерію	9,5		20,3		36,9		33,3	
Знанієво-компетентнісний критерій								
Обізнаність щодо сутності, змісту та структури культури художньо-педагогічного спілкування, методів і засобів її формування	5	11,9	10	23,9	20	47,6	7	16,7
Сформованість комунікативної компетентності в художньо-педагогічній діяльності	5	11,9	11	26,2	18	42,8	8	19,0
Середнє значення по критерію	11,9		25,0		45,2		17,9	
Емоційно-рефлексивний критерій								
Здатність студентів до художньо-педагогічної емпатії	7	16,7	18	42,8	6	14,3	11	26,2
Здатність студентів до рефлексії в художньо-педагогічній діяльності.	4	9,5	12	28,6	14	33,3	12	28,6
Середнє значення по критерію	13,2		35,7		23,8		27,4	
Діяльнісно-поведінковий критерій								
Сформованість художньо-педагогічних комунікативних умінь	6	14,3	13	30,9	19	45,2	4	9,5

мовленнєвого спілкування									
Сформованість художньо-педагогічних комунікативних умінь невербального спілкування	5	11,9	14	33,3	15	35,7	8	19,0	
Розвиненість комунікативних здібностей	5	11,9	13	30,9	19	45,2	5	11,9	
Розвиненість організаторських здібностей	6	14,3	14	33,3	20	47,6	2	4,8	
Частота та інтенсивність виявів комунікативної активності	7	16,6	13	30,9	15	35,7	7	16,6	
Середнє значення по критерію	13,8		31,9		41,9		12,4		
Середнє значення	12,1		28,2		36,9		22,8		

**Довідки про впровадження результатів
дисертаційного дослідження Цзі Лей**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон: 234-11-08

E-mail: rector@npu.edu.ua; код ЄДРПОУ 02125295

05.05.2021р. № 119

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цзі Лей
**«Формування культури художньо-педагогічного спілкування
майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»**
на здобуття ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 н.р. на базі факультету педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова у роботі зі студентами бакалаврату спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» (галузь знань 02 – культура і мистецтво) була поетапно реалізована програма дослідно-експериментальної роботи аспіранта Цзі Лей, яка спрямовувалася на формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Розроблені аспірантом методичні основи формування культури художньо-педагогічного спілкування, що охоплюють провідні принципи, систему психолого-педагогічних умов та методичний арсенал експериментальної програми, пройшли успішну апробацію на лекційних, семінарських та лабораторних заняттях при викладанні курсу «Педагогічна творчість» та організації позааудиторної роботи зі студентами. Це сприяло ефективному засвоєнню студентами знань про сутність та особливості художньо-педагогічного спілкування, підвищенню їх позитивної мотивації та ціннісного ставлення до оволодіння теоретичними основами й технологічним інструментарієм вдосконалення власної культури професійного спілкування з учнями на уроках образотворчого мистецтва як важливого чинника успішної й творчої професійно-педагогічної діяльності.

Проведені діагностичні зрізи щодо результатів дослідно-експериментальної роботи аспіранта з формування культури художньо-

педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва засвідчили продуктивність розроблених шляхів організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів-художників, посилення зв'язків психолого-педагогічної підготовки студентів-художників з їх фаховою та методичною підготовкою. Запроваджені експериментальні форми і методи навчально-творчої роботи зі студентами, заохочення їх до вдосконалення художньо-педагогічної комунікації у процесі педагогічної діяльності сприяли інтеграції їх художньо-образного та педагогічного мислення, емоційній виразності та емпатійності професійно-педагогічної поведінки.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта Цзі Лей у навчальний процес зі студентами спеціальності «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» у процесі психолого-педагогічної підготовки була обговорена й схвалена на засіданні кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 9 в від 15 квітня 2021 року).

Проректор з наукової роботи
Національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова,
доктор фізико-математичних наук, професор



Г.М.Горбін

Завідувач кафедри
теоретичної та консультативної психології
кандидат психологічних наук, доцент

Ю.М.Кашпур



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад

«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШІНСЬКОГО»

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

№ 20.05.2021 № 905/11

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Цзі Лей

за темою «**Формування культури художньо-педагогічного спілкування
майбутнього вчителя образотворчого мистецтва**
на здобуття ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки»

Аналіз наукових результатів дисертаційного дослідження Цзі Лей «Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» доводить, що вони є актуальними і представляють науково-методичний інтерес для освітніх закладів, де здійснюється підготовка фахівців із мистецьких спеціальностей із наданням педагогічної кваліфікації.

На увагу заслуговують наукові здобутки дисертанта, а саме запропонована в роботі та статтях автора теоретична інтерпретація дефініції «культура художньо-педагогічного спілкування», розкриті значення цього професійно-педагогічного новоутворення особистості для вчителів мистецьких спеціальностей щодо розширення їхніх можливостей у здійсненні ефективних естетико-розвивальних педагогічних впливів на учнів за допомогою використання унікального комунікативного потенціалу художніх образів мистецьких творів.

Виявлені дисертантом сутність, змістове наповнення та структурна організація культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дозволили уточнити й конкретизувати особливості цієї професійної властивості педагога-художника, розробити на їх підставі діагностичний інструментарій вивчення стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування у студентів та обґрунтовано визначити подальші напрями формувальної частини дослідно-експериментальної роботи.

Запропонована Цзі Лей методична база формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що охоплює обґрунтовану систему методологічних підходів (культурологічний, аксіологічний, компетентісний, особистісно-орієнтований), педагогічних принципів

(гуманізації, діалогічності, культури відповідності, професійної спрямованості) та психолого-педагогічних умов (вироблення ціннісного ставлення та позитивної мотиваційної спрямованості на культуровідповідне художньо-педагогічне спілкування; впровадження в професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва комунікативних художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності; збагачення комунікативного досвіду студентів у створеному художньо-педагогічному середовищі; актуалізація особистісно-професійної рефлексії як основи саморозвитку культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва).

Упровадження зазначених теоретичних і методичних засад формування культури художнього-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в практику викладання педагогічних дисциплін для студентів образотворчих спеціальностей сприяло їхньому професійно-творчому зростанню, підвищенню інтересу до педагогічної діяльності, набуттю комунікативних умінь ефективної педагогічної взаємодії.

Результати впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки протокол № 14 від 11.05.2021 року.

Проректор з наукової роботи

Г. В. Музиченко

Завідувач кафедри педагогіки

І. А. Княжева





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Рєпіна, 12 м. Ізмаїл,
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
Тел./факс: +38 (04841) 6-30-01, +38 (094) 95-65-001
E-mail: idgu@ukr.net
Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ
МФО 820172
Р/р UA728201720343151001200012580
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/323
21.05.2021

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

ректор Ізмаїльського державного
гуманітарного університету



Ківук Я.В.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цзі Лей

«Формування культури художньо-педагогічного спілкування
майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»
на здобуття ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

На базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету упродовж 2020-2021 навчального року при викладанні педагогічних дисциплін студентам бакалаврату спеціальності «Середня освіта: образотворче мистецтво. Дизайн та декоративно-прикладне мистецтво в закладах освіти» використовувалися результати дослідно-експериментальної роботи аспіранта Цзі Лей щодо розробленої діагностичної програми визначення стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування як важливого чинника професійного становлення майбутніх педагогів мистецьких спеціальностей та набуття ними основ професійно-комунікативної майстерності.

Запропонована Цзі Лей діагностична база вивчення стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів мистецького

спрямування, зокрема образотворчого мистецтва, охоплювала комплекс покомпонентних критеріїв та їх емпіричні показники, а також рівні їх сформованості (високий, достатній, середній, низький).

Для визначення стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів було запропоновано комплекс валідних стандартизованих методик, а також розроблений авторський опитувальник на з'ясування рівня обізнаності студентів щодо сутності та значення культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, їх комунікативної готовності до діалогу з дитиною, здатності продуктивно використовувати комунікативний потенціал мистецтва у здійсненні художньо-педагогічних впливів.

Апробація зазначеного діагностичного комплексу вивчення стану сформованості культури художньо-педагогічного спілкування студентів образотворчого профілю дозволила не лише отримати актуальні наукові результати, а й суттєво збагатила методичний арсенал вивчення студентами педагогічних навчальних дисциплін, сприяла розвитку їх рефлексивної культури, збагаченню досвіду професійної самооцінки як необхідної передумови подальшого професійного зростання.

Довідку про результати впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта Цзі Лей було обговорено та схвалено на засіданні кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол №10 від 20.05.2021 р.).

Завідувач кафедри
музичного та образотворчого мистецтв
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
кандидат педагогічних наук,
доцент



Сироткіна Ж.Є.



Т.М. Омельченко

**Список публікацій Цзі Лей за темою дисертаційного дослідження:
«Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього
вчителя образотворчого мистецтва»**

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Цзі Лей. Культура художньо-педагогічного спілкування як фундаментальна основа професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 31-41. С. 39-43.
2. Цзі Лей. Зміст і структура культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Витоки педагогічної майстерності: наук. журнал*; Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2019. Випуск 23. (Серія «Педагогічні науки»). С. 224-229.
3. Цзі Лей. Науково-педагогічні підходи до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Витоки педагогічної майстерності: наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка*. Полтава, 2020. Випуск 25. (Серія «Педагогічні науки»). С. 213-219.
4. Tszí Ley. The diagnostics of the future fine arts teacher artistic and pedagogical communication culture. *Modern Science – Moderni veda*. Praga. Ceska republika, Nemoros, 2021. № 1. P. 115-121.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

5. Цзі Лей. Формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як проблема педагогічної науки і практики. *Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості протягом життя* : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Мелітополь, 8-10 листопада 2018 р.) / Відповід. ред. Н.А. Сегеда. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 134-138.
6. Цзі Лей. Функціональні особливості художнього спілкування як засобу професійно-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва.

Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів. V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22-23 травня 2019 р.). За заг. ред. Романовського О.Г. Харків : НПУ «ХП», 2019. С. 188-191.

7. Цзі Лей. Педагогічні принципи формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика : матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференція (м. Умань, 26 листопада 2020 р.) / гол. ред. Бойченко В.В. Умань :ВПЦ «Візаві», 2020. С. 30-35.*