

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ  
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:

Зав. кафедри

\_\_\_\_\_ О. Г. Брежнєва

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ р.

**Кваліфікаційна робота**

за освітнім ступенем «Магістр» на тему:

**«Педагогічні умови формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів у фаховій підготовці»**

студентки факультету філології та масових  
комунікацій

спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

освітнього ступеня «Магістр»

**Черниш Ірини Олександрівни**

**Науковий керівник:**

Березіна Ольга Олексіївна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри  
дошкільної освіти МДУ

**Рецензент:**

Щербакова Надія Миколаївна,  
кандидат педагогічних наук, старший  
викладач кафедри педагогіки  
Бердянського державного педагогічного  
університету

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою \_\_\_\_\_

Секретар ЕК \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ р.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ.....</b>	<b>9</b>
1.1. Проблеми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в педагогіці вищої школи.....	9
1.2. Сутність поняття «дизайнерська компетентність» у сучасній психолого-педагогічній літературі.....	30
1.3. Сутність та структура дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці.....	42
Висновки до розділу 1.....	55
<b>РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</b>	<b>57</b>
2.1. Педагогічні умови ефективного формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.....	57
2.2. Модель формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці.....	69
Висновки до розділу 2.....	75
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ.....</b>	<b>77</b>
3.1. Вивчення та аналіз стану формування дизайнерської компетентності	77

майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в сучасній педагогічній практиці ЗВО .....	
3.2. Методика формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці.....	86
3.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідницько-експериментальної перевірки.....	94
Висновки до розділу 3.....	100
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	101
Список використаних джерел.....	103
<b>ДОДАТКИ</b> .....	116

## ВСТУП

**Актуальність кваліфікаційної роботи.** Творчість є складником професійної діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, до змісту якої входить і дизайнерський компонент. Формування дизайнерської компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, спроможного професійно реалізувати свої дизайнерські, художньо-творчі й мистецько-педагогічні здібності в педагогічній діяльності, є одним із провідних напрямів у підготовці майбутніх педагогів дошкільної сфери.

Розвиток творчої особистості та її талантів є важливим складником усебічного розвитку людини, що підтверджено в державних документах (Закони України «Про освіту» [41], «Про вищу освіту» [42] та ін.), серед яких суттєву роль відведено дизайнерській компетентності майбутніх педагогів у процесі їхньої фахової підготовки.

Мистецтво дизайну – одна з найважливіших сфер сучасної художньої культури, специфічна форма художнього відображення та пізнання світу. Дизайнерська діяльність поєднує споживацькі й естетичні якості предметів та об'єктів, призначених для безпосереднього використання людиною, із їх оптимальною структурою, технологією виготовлення; вона активно впливає на розв'язання таких проблем, як функціонування виробництва й споживання, комфортне існування людей у предметному світі; відображають матеріальну та духовну діяльність людини. Завдання вихователя, як з'єднувальної ланки між освітньою галуззю і професійним мистецтвом, навчити дітей творити красу, застосовуючи найсучасніші засоби та педагогічні технології, водночас уміти трансформувати образи культурного надбання людства у творчий задум власного проекту. Професійна компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку залежить від рівня володіння технічними прийомами зображення, методами майстерності, вільного використання засобів виражальної мови пластики матеріалів, знань процесу й закономірностей дизайнерської діяльності. Концептуальна ідея компетентнісного підходу зумовлена положенням про те, що будь-який професіоналізм не можливий

без знання ремесла, яке забезпечує свободу вираження творчого задуму (художній, методичний, дизайнерський). Отже, виняткового значення набуває формування дизайнерської компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, у зв'язку з чим засоби, форми і методи цього процесу потребують спеціального дослідження.

Проблему формування проектно-художніх знань і вмінь схарактеризовано в працях О. Гервас, Н. Знамеровської, І. Савенка, П. Татаївського, В. Трофімчука, М. Фішера, В. Шпільчака. Питання професійної дизайнерської освіти студіюють фахівці з дизайну Л. Базильчук, Н. Вострікова, О. Голікова, С. Коновець, А. Кулешова, Т. Мала, В. Томашевський, В. Турчин, А. Чебикін, А. Шевченко та ін. Особливості формування дизайнерських умінь і навичок майбутніх педагогів відображено в наукових дослідженнях Є. Антоновича, О. Бараболі, А. Вілкової, Л. Гаврилової, С. Кучер, Л. Оршанського та ін.

Проблеми сучасної мистецької освіти розглянуто в наукових розвідках Р. Арнхейм, Н. Бакланової, Т. Висікайло, О. Кайдановської, Н. Ничкало, Г. Падалки, О. Пономарьової, О. Сороки, Г. Сотської, та ін. Закономірності розвитку дизайну як виду творчої художньої діяльності відображено в роботах В. Аронова, Н. Воронова, С. Глазичева, С. Даниленко, Т. Лазарєва та ін. Особливої уваги заслуговують дослідження вчених, які працюють в окремих галузях дизайну, де представлено конкретні аспекти історії та теорії дизайн-діяльності (С. Зінченко, А. Мельникова, С. Михайлова, А. Нестеренко, Т. Розенблюм та ін.), розвиток дизайн-освіти (Є. Антонович, Ю. Білодід, О. Вишневська, О. Генесаретський, Ф. Якубов та ін.), формування дизайнерської компетентності (Г. Єрмоленко, Н. Комашко, А. Кулешова, Ю. Кулінка, Н. Русова, І. Торшина, О. Швець, В. Щукіна та ін.).

Аналіз теорії і практики фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку дав змогу виокремити суперечність між потребами сучасного закладу дошкільної освіти в вихователях зі знаннями образотворчого мистецтва, які володіють широким спектром дизайнерської

компетентності, та браком її сформованості у випускників спеціальності «Дошкільна освіта».

Актуальність проблеми, її недостатнє опрацювання та наявність суперечності зумовили обрання теми дослідження – **«Педагогічні умови формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів у фаховій підготовці»**.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**:

1. Розкрити сутність і структуру феномена «дизайнерська компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку»; уточнити поняття «підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку».

2. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

3. Виокремити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку

4. Розробити й апробувати модель та експериментальну методику формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці.

**Об'єкт дослідження** – фахова підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці.

В основу дослідження покладено **гіпотезу** про те, що формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на набуття студентами

досвіду дизайнерської діяльності; спрямування змісту образотворчої діяльності на сприйняття художнього образу майбутніми вихователями; комплексне застосування трансформації медіаінновацій у художньо-професійній діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

**Методами** дослідження виступили: *теоретичні* – ретроспективний, порівняльний, системний аналіз, узагальнення, класифікація, моделювання для з'ясування сутності ключових понять дослідження, обґрунтування педагогічних умов, проектування моделі формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку; *емпіричні* – включене й систематичне спостереження, самоспостереження, експертне оцінювання, самооцінювання, бесіди, інтерв'ю, тестування та анкетування, фіксація, шкалування, ранжування, окреслення проблемних питань, контент-аналіз, педагогічний експеримент – для перевірки ефективності розроблених формувальних засобів; *статистичні* – t-критерій Стьюдента – для перевірки статистичних гіпотез.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

– *уперше* науково обґрунтовано сутність і структуру феномена «дизайнерська компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку»; визначено компоненти (художньо-конструкторський, перцептивний, творчо-діяльнісний), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, рефлексивний), показники (інтерес до дизайнерської діяльності, мотивація досягнення успіху в художньо-проектній діяльності; володіння дизайнерськими знаннями, вміннями та сучасними дизайн-технологіями; вміння генерувати оригінальні ідеї у вирішенні дизайнерських проблем; володіння навичками дизайнерського і творчого мислення; самодіагностика та прагнення до дизайн-розвитку) та рівні (низький, задовільний і високий) сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку; науково обґрунтовано педагогічні умови (забезпечення інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на набуття студентами спеціальності «Дошкільна освіта»

досвіду дизайнерської діяльності; спрямування змісту образотворчої діяльності на сприйняття художнього образу майбутніми вихователями; комплексне застосування трансформації медіаінновацій у художньо-професійній діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку); розроблено модель формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці, що складається із цільового, змістового, організаційно-процесуального й оцінно-результативного блоків; забезпечує результат, яким є сформованість дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку;

– *уточнено* поняття «підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку», «дизайнерська підготовка», «художній образ», «дизайн», тлумачення яких відрізняється орієнтиром на предмет дослідження;

– *подальшого розвитку* набули теорія і методика фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до дизайнерської діяльності; ідеї використання медіаінновацій як засобу формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

**Практична значущість результатів дослідження:** розроблено діагностувальну й експериментальну методики, доповнено зміст лекцій до навчальної дисципліни «Мистецтво дизайну у ЗДО» для здобувачів освітнього рівня «бакалавра» спеціальності 012 Дошкільна освіта. Розроблено систему вправ, тренінгів, рольових, ділових ігор і проєктів тощо, що можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої освіти, які готують фахівців зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, у системі післядипломної освіти й підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти.

**Структура та обсяг роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

#### 1.1. Проблема підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в педагогіці вищої школи

Процеси реформування системи освіти, що відбуваються в сучасній Україні, вимагають обґрунтування, розроблення й упровадження в заклади вищої освіти перспективної моделі підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до організації художньо-творчої діяльності дошкільників.

Осмислення дизайну як нового виду проектно-художньої діяльності людини ставить перед педагогами нові завдання і спонукає до пошуку більш ефективних способів їх професійної підготовки. При цьому головним завданням у вирішенні цього питання залишається завдання розвитку дизайнерської компетентності майбутнього фахівця.

На відміну від наявних досліджень з розвитку компетентності майбутніх професіоналів, ми вважаємо, що найбільш ефективною теоретико-методичною основою для розвитку дизайнерської компетентності майбутніх вихователів є інтеграція компетентнісного, дімєнсіонального і проектного підходів, яка дозволяє:

- більш точно визначити номенклатуру і логіку розвитку значущих в професійному плані знань, умінь і якостей особистості;
- розробити більш точну і діагностично вивірену систему вимірників рівня професійної компетентності майбутнього фахівця на всіх етапах його підготовки;
- розвивати такі дімєнсії: увага до дисципліни, сприяння роботі, акцентування ефективності, планування і координація, в рішенні, стійкість особистості;
- створити умови для розвитку у студентів досвіду самостійного вирішення проблем професійного характеру, рішення проектних, художніх,

творчих завдань, що становлять сутність дизайнерської діяльності;

- інтегрувати професійну підготовку студентів дошкільного фаху з різних навчальних дисциплін для встановлення більш міцних міжпредметних зв'язків, а також для більш тісної взаємодії теорії з практикою в педагогічному процесі;

- придбати студенту особистісний досвід творчості, а саме комбінування і модернізацію відомих рішень при вирішенні різних завдань для досягнення нового результату, що диктується поточних зовнішніх умов;

- підвищити активність студентів як суб'єктів освітнього процесу, посилити роль самоосвіти, самонавчання, саморозвитку.

Як відомо, якість професійної діяльності фахівця залежить від його компетентності. Наукова категорія «дизайнерська компетентність» стосовно якості фахової підготовки майбутніх педагогів загалом і вихователів дітей дошкільного віку, зокрема становить сукупність їхніх творчих та професійних здібностей. Для дизайнерської компетентності педагога у фаховій підготовці потрібне постійне самовдосконалення, саморозвиток на основі бази знань, умінь, навичок, здібності до безперервної освіти. З огляду на це, постає необхідність в уточненні сутності понять «підготовка», «професійна підготовка», «підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку», «дизайнерська підготовка», у з'ясуванні їхнього змісту в контексті компетентнісного підходу.

Вагомий внесок у визначення найбільш цінних професійних напрямів підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі внесли: В. Андрущенко, О. Аніщенко, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Кремень, А. Лігоцький, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Пікельна, І. Прокопенко, В. Сидоренко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Г. Терещук, Л. Хомич та інші. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців розглядали: С. Архангельський, М. Євтух, О. Романовський та інші.

Процесу формування дизайнерської підготовки педагогів образотворчого мистецтва приділено належну увагу у вітчизняній та зарубіжній мистецькій педагогіці такими науковцями – В. Вільчинський, І. Глінська, В. Даниленко, М. Євтух, М. Кардовський, М. Кириченко,

Н.Костерін, Л. Любарська, Л. Масол, Г. Нарбут, Б. Неменський, М. Пічкур, М. Ростовцев, О. Рудницька, Н. Соломаха, Н. Удріс, Є. Шорохов, С. Шумєга, Б. Юсов та ін. Завдяки цим дослідженням розроблено професіограму, визначено цілі, структуру і зміст підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, обґрунтовано форми, методи і засоби навчання студентів, постійно удосконалюються навчальні програми.

На сьогодні сформовано систему професійної освіти майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, де закладено засади розвитку професійної компетентності студентів. Відповідно до освітньо-професійної програми та професіограми вихователя дітей дошкільного віку у педагогічних закладах вищої освіти розробляють навчальні плани й програми. Під час розроблення беруть до уваги поетапне формування творчого потенціалу особистості, хоч у різних педагогічних ЗВО зміст професійної освіти вихователя дітей дошкільного віку може варіюватися залежно від конкретних умов.

У руслі дослідження базовим постає поняття «підготовка вихователя». За системною спорідненістю найближчими до нього є поняття «професійна підготовка», «фахова підготовка» та «підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку». У «Новому тлумачному словнику української мови» термін «підготовка» інтерпретований із трьох позицій: теоретичної, приписової та описової. Із теоретичного погляду, підготовка – це запас знань, отриманих у процесі навчання чого-небудь. Приписовий зміст характеризує поняття «підготовка» в аспекті спрямованості, призначення й функціонування явища. Описовий підхід до категорії відображає її сутність, складники та види [20].

Теоретичний аспект ґрунтований на тому, що поняття походить від слова «підготувати», що зіставлене із суб'єктом, що готує. Підготовка передбачає процес готування до чогось. У контексті фахової підготовки майбутнього педагога науковці (І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянова) стверджують, що ця категорія позначає володіння великим обсягом суспільно-політичних і наукових знань із дисципліни, яку викладають, «та із суміжних наук, володіння високим рівнем загальної культури, знання

педагогічної теорії, загальної, вікової і педагогічної психології, уміння розв'язувати педагогічне завдання, проводити самокритичний аналіз, навички виконання дій, які є компонентом конкретних видів навчально-виховної діяльності» [89, с. 21].

У приписовому аспекті професійну підготовку майбутнього педагога можна трактувати як спрямованість на формування системних знань і педагогічних умінь, професійної позиції, готовності до інноваційної діяльності, до безперервного збагачення професійних можливостей та особистісних якостей. При цьому результатом підготовки студентів може слугувати певний рівень готовності до професійної діяльності.

Отже, підготовка вихователя – це процес формування професійної готовності, що є суб'єктивним станом особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності, прагне її виконати. Цей стан формується в процесі професійної підготовки як системи організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують розвиток в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок і професійної готовності.

В описовому контексті сутнісна характеристика підготовки майбутнього педагога є складною, багатоаспектною й поліфункційною діяльністю, що регламентована її метою, завданнями, змістом, певною системою дій, операцій, а також результатів. Н. Сінопальнікова доводить, що в структурі цієї підготовки виокремлюють чотири компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, операційний і результативно-оцінювальний [88].

Крім цього, розрізняють також види підготовки майбутнього педагога, що в системі професійної освіти диференційовані на допрофесійний, професійний, післяпрофесійний [122, с. 295]. Для допрофесійної підготовки характерна поява професійних намірів, обрання професії, базове навчання. Професійна підготовка пов'язана із формуванням особистості майбутнього фахівця в процесі освіти, охоплює фундаментальну, загальноосвітню, соціально-професійну та моделювальну підготовку. Післяпрофесійна підготовка передбачає два періоди – адаптаційний і підвищення кваліфікації [2].

В «Енциклопедії освіти» поняття «професійна підготовка» потрактоване як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що вможливають успішну працю за обраною професією [39, с. 390].

В освітньому процесі закладів вищої освіти види професійної підготовки майбутнього фахівця пов'язують з її етапами, наприклад, із пропедевтичним, початковим, основним, завершальним. Види професійної підготовки диференціюють на підставі організації, структури й способу засвоєння змісту, регламентованого Державним стандартом і навчальними планами. Відповідно до цього, в дослідженні С. Сисоєвої виокремлено такі види підготовки майбутнього педагога в закладах вищої освіти: аудиторна й позааудиторна; теоретична, емпірична та практична; репродуктивна й науково-дослідницька [87, с. 70–71]. Розмаїття видів професійної підготовки майбутнього педагога засвідчує її складність і багатогранність як системного явища, що на рівні структурного аналізу вирізняється складом (набором компонентів) та структурою (внутрішніми й зовнішніми взаємозв'язками). У дослідженні Г. Хозяїнова сукупність компонентів цієї системи класифікована на базові й надбудовні. Базисними компонентами є викладач і студент (суб'єкти) та зміст освіти (засоби), а надбудовними – методи, форми організації, способи діяльності. До системоутворювальних чинників професійної підготовки належить мета (на початку діяльності) і результат (у процесі діяльності), її структурні взаємозв'язки виявляються між системоутворювальними чинниками й базовими та надбудовними компонентами; між компонентами бази; між базовими й надбудовними компонентами; між компонентами надбудови [114].

У руслі системного підходу заслуговує на увагу психологічна концепція цілісної професійної підготовки майбутніх педагогів В. Семиченко. У праці виокремлено такі складники, як мета, мотив, зразок, умови, засоби й результати [86, с. 120]. Поняття цілісності підготовки суб'єкта майбутньої професійної діяльності схарактеризоване в контексті педагогічної системи, що складається з багатьох взаємопов'язаних частин. Згідно з «Енциклопедією освіти», педагогічна система об'єднує учасників

педагогічного процесу, де формулюють педагогічну мету, розв'язують педагогічні завдання, а також провадять діяльність, що слугує джерелом цієї мети й засобом її досягнення [39, с. 649]. Синонімами названого словосполучення вважають поняття «освітня система», «дидактична система», «освітня система». З'ясовуючи зміст аналізованого поняття, І. Підласий стверджує, що «педагогічна система – стійке й міцне об'єднання елементів», яке структурно та функційно має низку складників: цілі, освітня інформація, засоби педагогічних комунікацій, процеси виховання й навчання, організаційні форми, студенти, викладачі та їхні результати [81, с. 181–182].

Крім системного підходу до опису складників професійної підготовки майбутнього педагога, особливе зацікавлення становить кваліфікаційний підхід, розроблений у працях А. Деркача [33], І. Науменка [71] та інших учених. Суть цього підходу полягає в тому, що основними компонентами кваліфікаційної характеристики педагога постають педагогічні вміння й навички, а їх формування аналізують як складник системи підготовки в закладах вищої освіти.

На думку дослідниці І. Гавриш [25, с. 50–51], у межах професіографічного рівня аналізу структури підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності заслуговують на увагу наукові підходи, що ґрунтовані на вимогах до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізіологічних можливостей людини та вимогах певної спеціальності до професії (Ф. Гоноболін, В. Крутецький, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.).

Отже, система професійної підготовки майбутнього педагога має свою нормативно-регулятивну базу, що в процесуальному й результативному аспектах охоплює особистісний та організаційний складники, ґрунтована на широкому діапазоні принципів – фундаменталізації, інтегративності, гуманізації, універсалізації, системності, моделювання й самостійності [12; 25; 53; 56]. До особистісного складника, на наш погляд, належить окреслення мети й завдань професійної підготовки майбутнього педагога, а також розроблення і створення умов для ефективного формування окремих її елементів (знань, умінь, навичок, мотиваційної сфери, здібностей, смаків,

ідеалів). До організаційного складника зараховують опис змісту освітнього процесу (теоретичного процесу як системи понять і категорій, законів, дидактичних принципів, провідних наукових теорій; емпіричного процесу як з'ясування зовнішніх зв'язків і відношень у певному педагогічному явищі, його ознак та властивостей; практичного – підтвердження теоретичних знань практикою) і використання організаційних форм та методів.

Серед перспективних напрямів розвитку професіографічного підходу до розроблення складників системи професійної підготовки майбутнього педагога виокремлюють акмеографічний підхід (грецьке слово «акме» означає вищий ступінь чогось, вершину) як узагальнювальний психолого-акмеологічний метод, що дає змогу розв'язувати завдання з розвитку професіоналізму особистості [33]. Саме акмеограма являє собою систему вимог, умов і чинників, які сприяють прогресивному розвитку професійної майстерності й особистості фахівця, професіограми та психограми [33, с. 88]. Професіографічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів передбачає проектування цілей, змісту, технології на основі еталонної моделі фахівця. Натомість основною сутнісною характеристикою акмеологічного підходу, за твердженням В. Вакуленко, «є прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчають в усіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих професійних рівнів» [18, с. 37]. Цей підхід спрямований на виявлення кінцевого результату підготовки.

На підставі опису зазначених підходів зауважимо, що під професійною підготовкою студентів у закладах вищої освіти розуміють педагогічну систему особистісно зорієнтованої організації освітнього процесу, кінцевим результатом якого є готовність майбутнього педагога виконувати функції професійної діяльності.

Одна з таких функцій у роботі вихователя дітей дошкільного віку – якісна організація дизайнерської діяльності. Поняття «професійна підготовка майбутнього вихователя дітей дошкільного віку» трактуватимемо з описової позиції, що в процесуальному аспекті регламентоване метою, завданнями,

змістом, певною системою дій та операцій професійної підготовки, передбачає підвищення рівня теоретичної й методичної підготовки студентів з організації дизайнерської діяльності, створення сприятливого освітнього процесу у ЗВО, а в результативному – формуванням дизайнерської компетентності.

Аналіз наукової літератури та дисертаційних праць засвідчує значну увагу вчених до різних аспектів підготовки педагогів образотворчого мистецтва в Україні. Л. Ейвас узагальнює розвиток системи підготовки вчителів образотворчого мистецтва в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Автором стверджує, що в даний період проходить перегляд змісту підготовки вчителів образотворчого мистецтва на художньо-графічних факультетах педагогічних інститутів. Педагог встановила, що в досліджений період виділяється дві ланки системи підготовки вчителів декоративно-прикладного мистецтва: допрофесійна та професійна. Допрофесійна підготовка передбачала оволодіння основами образотворчої грамоти, навичками просторового мислення, композиційного розміщення, художніми техніками, специфічними художньо-декоративними вміннями та навичками. Дослідниця визначила, що система підготовки вчителя декоративно-прикладного мистецтва є частиною підготовки педагога образотворчого мистецтва [38].

У дослідженні Т. Стрітьєвич підготовку педагогів розглянуто як цілісну систему формування загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь, навичок студентів, їх здатності до художньо- педагогічної діяльності. На переконання педагога, ця система проявляється: у різних видах діяльності, де є тісний взаємозв'язок загальнопедагогічних та спеціальних знань; в змісті навчального матеріалу, де у взаємозв'язку представлені психологопедагогічні, методичні та спеціальні знання, уміння, навички; методичній оснащеності; практичній підготовці педагога, здатного використовувати набуті знання та вміння не лише на уроці образотворчого мистецтва, але й у різних видах позаурочної роботи, досвід творчої діяльності, що включає мобільність використання набутих в вищому навчальному закладі знань, умінь та навичок, а також потреби у постійній



самоосвіті, самовдосконаленні та саморозвитку [98].

М. Стась висловлює думку, що фахова підготовка майбутніх педагогів в сучасних умовах має бути зорієнтована на їхню художню творчість і передбачає не стільки передачу професійних знань та умінь, скільки формує їхні творчі здібності [96].

Г. Сотська вказує, що підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до навчання дітей базується на стійких зв'язках між її головними компонентами, що є напрямками підготовки: психолого-педагогічний (підструктурами якого є педагогічна, психологічна підготовки, педагогічна практика), естетико-культурологічний (естетична, культурологічна підготовки), методичний (загальнометодична підготовка, методична підготовка), художньо-конструкторський спеціальний (художня, технологічна, проектна підготовки, пленерна практика), науково-дослідницька робота та виставково-експозиційна діяльність. Відповідно, кожна структурна складова виконує спеціальні функції та впливає одна на одну, що забезпечує системність, наступність, неперервність, взаємодію загального та особливого, єдність теорії та практики у системі професійної педагогічної підготовки вчителів образотворчого мистецтва [95, с. 25].

М. Резніченко зміст професійної підготовки майбутніх педагогів визнає через численність взаємопов'язаних компонентів, які впливають на оптимальне розв'язування поставлених завдань, та аналіз різносторонніх видів професійно-творчої діяльності студентів. У системі художньо-педагогічної підготовки майбутніх педагогів виділяє:

- гностична (дослідницька, творча) діяльність включає самовдосконалення професійної системи умінь;

- конструктивна діяльність передбачає вибір змісту освіти та навчального матеріалу;

- організаційна діяльність передбачає включення студентів у різні види активних і продуктивних пізнавальних, образотворчих способів дій професійно-творчої діяльності в процесі навчання-учіння: естетичне сприйняття дійсності та творів різних видів мистецтва; навчально-творча художня діяльність на заняттях з дисциплін мистецького циклу;

комунікативна діяльність виявляється у встановленні правильних позитивних взаємовідношень учасників спілкування [83, с. 380].

Поділяємо думку Л. Оршанського щодо змісту художньо-трудової підготовки, що, на його думку, має ґрунтуватися на обсязі професійних знань та вмінь, мистецької та технічної освіченості. Науковцем з'ясовано, що художньо-трудова підготовка – це процес, що ґрунтується на гуманітарній, психолого-педагогічній, мистецтвознавчій і технологічній освіті, забезпечує майбутньому учителю не лише відповідний обсяг професійних знань та вмінь, а й мистецьку і технічну освіченість, що створює умови для творчого розвитку та формування національної самосвідомості, підвищує його конкурентоспроможність у соціальній і виробничій сфері. Основу художньо-трудової підготовки, як зазначає Л. Оршанський складають інтегровані, найбільш узагальнені знання про традиційне народне мистецтво, технології виготовлення декоративно-ужиткових виробів та відповідні художньо-трудові та методичні вміння, якими студенти оволодіють у процесі вивчення навчальних курсів: «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Мистецтво дизайну у ЗДО», «Художня праця та основи дизайну» [77].

У руслі дослідження специфіки фахової підготовки зазначимо, що внаслідок внутрішнього розподілу праці в межах професії виникло поняття «фах», яке трактують як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування» [20, с. 570]. В «Енциклопедії освіти» під фахом (спеціальністю) розуміють сукупність знань, навичок і вмінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та виконання певних професійних завдань [39, с. 146], а також «основний елемент структури змісту професійного навчання» [39, с. 146].

У системі вищої освіти спеціальністю називають напрями й організаційні форми підготовки фахівців. Поняття «професія» кваліфікують як вид трудової діяльності, що потребує набуття знань і практичних навичок. Натомість термін «фах» використовують для називання галузі докладання фізичних і духовних сил людини, що необхідна в суспільстві. Якщо професійна підготовка охоплює те загальне, яке характерне для діяльності

всіх учителів, то фахова відображає особливості профілю, предмета. Цілком логічно розрізняти серед випускників закладів вищої освіти фахівців, які оперують методами, засобами своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім того, цінностями, ідеалами, загалом цілісною професійною культурою. Сучасне розуміння професіонала найчастіше пов'язують з ідеалом фахівця, який досягає найвищого рівня професійного розвитку.

У науковому просторі сучасної вищої освіти проблема підготовки майбутніх фахівців до їхньої професійної діяльності потрактована передусім в аспекті системності як ідеї про структурно-організований комплекс окремих одиниць, сукупність певних взаємопов'язаних компонентів. Підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку можна вважати складною педагогічною системою, що забезпечує процес виховання фахівців широкого профілю, які мають розвивати художньо-естетичне сприйняття до навколишнього світу, фантазію дітей-дошкільників; навчати користуватися опанованими навичками, уміннями в ході виконання творчих робіт; ознайомлювати дітей із теоретичними основами декоративно-ужиткового мистецтва; пізнавати історію становлення того чи того виду декоративно-ужиткового мистецтва; переконувати дошкільників у необхідності вивчення мистецтва та історії свого краю, країни на прикладі творчості народних майстрів, тобто бути митцями й педагогами водночас.

Педагогічний напрям досліджень фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку виокремлює проблему поєднання кількох видів художньої діяльності – освітньої, науково-дослідницької, творчої (Г.Беда, Л. Виготський, В. Зінченко, В. Кузін, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, Є. Шорохов). У розвідках відомих діячів мистецької педагогіки зосереджено увагу на розвитку творчого мислення, його окремих характеристиках (просторове бачення, творча уява, зорова пам'ять, відчуття рівноваги).

Найчастіше мислення пов'язують з аналізом процесу створення і сприйняття художніх цінностей, із формуванням художнього образу у свідомості суб'єкта та здібністю до чуттєвого співпереживання творам мистецтва. Окремо постає проблема вивчення художніх здібностей і шляхів їхнього розвитку, художньої обдарованості й таланту [3; 4; 6].

Використання образотворчого мистецтва як чинника розвитку творчої особистості поставало предметом аналізу в працях із філософії (Є. Басін, І. Зязюн, Л. Коган, Г. Шевченко та ін.), мистецтвознавства (В. Аронов, М. Волков, Є. Маймін, Ф. Шміт та ін.), психології (О. Бакушинський, Л. Виготський, В. Кузін та ін.), педагогіки (В. Вільчинський, В. Кузь, М. Лещенко, Л. Масол, М. Миропольська, Б. Неменський, О. Рудницька, О. Савченко, Г. Тарасенко, А. Щербаков, А. Щербо та ін.). Більшість авторів обстоює спільну позицію щодо необхідності збагачення особистості цінними духовно-художніми враженнями, емоційністю сприйняття до навколишнього світу, розвитком її здібностей, творчою самореалізацією.

Майбутній вихователь дітей дошкільного віку повинен бути художником – уміти малювати й писати фарбами, володіти необхідними образотворчими матеріалами та техніками; знати історію мистецтва, розуміти мову графіки, живопису, скульптури, декоративного мистецтва, архітектури, закони композиції, специфіку видів і жанрів, стилі, напрями, течії, методи тощо. До того ж майбутній фахівець має бути педагогом, який засвоїв методологічні основи художньої педагогіки, дидактичні принципи навчання й виховання, володіє здатністю активізувати естетичний досвід дітей, демонструє кваліфіковане керівництво їхньою художньо-естетичною діяльністю. Крім того, важлива риса майбутнього вихователя – високий рівень культури, що засвідчує широкий світогляд, глибока освіченість, здатність активно та дієво реалізувати художнє, естетичне, трудове, моральне, патріотичне виховання, мати чітке уявлення не лише про вікові особливості дошкільників, але й про специфіку дитячої образотворчої діяльності (О. Альохін [5], А. Щербо, Д. Джола [34, с. 54]). До цього необхідно додати й усебічну естетичну розвиненість, що постає з розмаїття цілей, предмета й умов праці, передбачає високий рівень розвитку естетичного чуття, емоційно-естетичного сприймання, художньої культури, художнього смаку, художніх здібностей, розуміння художніх ефектів (так званого «художнього чуття»), художнього (образного) бачення, законів емоційного впливу, нарешті, художньої обдарованості [8].

О. Рудницька [85, с. 155] стверджує, що сучасна підготовка майбутніх

педагогів повинна зважати на ці вимоги й об'єднувати фахову підготовку педагога-вихователя та спеціальну підготовку митця на рівні технологічних закономірностей, принципів і методів професійного розвитку особистості. Зазначимо, що ще з ХІХ ст. склалася така система професійного навчання, яка охоплює спеціальну підготовку майстра-художника, і така, що покладена на канву його професійної підготовки як педагога. Відомо, що всі видатні художники, як-от: К. Брюллов, Д. Кардовський, М. Крамської, О. Мурашко, І. Рєпін, П. Чистяков та інші – водночас були й художниками-педагогами, які підготували не одне покоління митців, створили унікальні системи навчання. Студіюючи передовий педагогічний досвід, методики малювання, майбутні фахівці засвоювали художні та професійно-педагогічні вміння.

Особливістю художньої діяльності є те, що в ній зафіксовані всі види людської діяльності: – пізнавальна, за допомогою якої суб'єкт проникає до глибини об'єкта, вивчає його не змінюючи; – перетворювальна, спрямована на зміни (ідеальні чи реальні) об'єкта, на створення того, чого раніше не існувало; – ціннісно-орієнтовна, що визначає значення об'єкта для суб'єкта, причому об'єкт для суб'єкта є носієм цінностей, котрі він співвідносить зі своїми ідеалами і намірами; – комунікативна, яка забезпечує спілкування людей, їхню взаємодію як подібних і рівних суб'єктів [10, с. 15]. При цьому в художній діяльності світ уявляється, зберігається в споконвічній синкретичності, а сама вона, об'єднуючи його пізнання, оцінку, перетворення, спілкування людей, виступає як сукупний, єдиний і цілісний вид діяльності [21, с. 17]. Таким чином, художня творчість є складним комплексом різних видів і типів людської діяльності, це своєрідна, індивідуальна, в кожному випадку неповторна єдність праці (розумової та фізичної), дискурсивного та інтуїтивного пізнання, єдність думки і почуття [62, с. 111]. У художній творчості відбувається своєрідний синтез діяльнісних форм із метою створення матеріальних і духовних цінностей і пізнання дійсності.

З'ясовано, що на сьогодні сформована система професійної освіти майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, де закладено фундамент розвитку професійної компетентності студентів, зокрема й необхідних

художньо-професійних умінь. Роль формування особистості досліджували психологи, педагоги, фізіологи (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, В. Бондар, Л. Виготський, О. Киричук, Г. Костюк, В. Кузін, О. Леонт'єв, О. Опанасюк, О. Савченко, та ін.), які визнали виховання провідним чинником у формуванні особистості. У процесі виховання й навчання важливими умовами формування особистості є спілкування та діяльність. Відомий психолог О. Леонт'єв стверджує, що одні види діяльності відіграють головну роль у формуванні особистості, інші – підпорядковану. Варто говорити про залежність виховання від провідної діяльності. «Провідна діяльність – це не просто діяльність, що найчастіше трапляється на певному етапі розвитку дитини, якій вона віддає найбільше часу. Провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях дитини на цій стадії її розвитку» [63, с. 285–286]. У діяльності не лише формується, а й реалізується суспільна та соціальна сутність людини, розвивається психіка, формується особистість [3].

Провідна фахова діяльність, яка сприятиме формуванню образотворчих умінь і розвитку образного мислення майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, на нашу думку це застосування завдань з основ образотворчої грамоти й виконання творчих завдань із малюнка, живопису та композиції.

Майбутній вихователь дітей дошкільного віку має розумітися на складних явищах життя для того, що б обрати дітям актуальну тему для малювання. Становлення особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку це процес, в якому засвоєння ним нових знань, умінь із малюнка, живопису, композиції, сприяє розвитку його образотворчого мислення.

Велике значення має світогляд вихователів дітей дошкільного віку й художні засоби, які він застосовує для передавання реалістичного навколишнього світу, це сприяє реалізації творчих можливостей педагога. У збагаченні жанрів мистецтва, художня творчість виявляється в обраній студентом темі, у трактуванні тих чи тих явищ життя, які будуть відображені

у створенні їм твору мистецтва.

Робота над твором починається із задуму, який виникає у студента внаслідок вивчення навколишньої дійсності, реалізується у вигляді чорнового ескізу, де відтворено основні моменти майбутньої композиції. Під час реальної художньої образотворчої діяльності розвиваються творчі уміння студентів та при вивченні основ образотворчої грамоти, художньої майстерності.

Термін навчання в закладах вищої освіти обмежений, тому необхідно використовувати новітні методи викладання у вищій школі, цілеспрямовано формувати професійні якості майбутнього фахівця та постійно інтенсифікувати освітній процес. Студентські роки мають дати великий запас практичних умінь і теоретичних знань, сприяти становленню майбутнього вихователя як художника, тобто якнайповніше розвинути його творчі вміння. Так, образотворче мистецтво як один із засобів формування творчих умінь людини посідає важливе місце в системі навчання й виховання юного покоління. З огляду на це вихователь дітей дошкільного віку повинен мати таку підготовку, яка даватиме йому змогу формувати творчі здібності дітей засобами мистецтва. Вихователь повинен підвищувати свою кваліфікацію як педагога впродовж усього життя.

Важливе значення для успішної фахової підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку має нерозривний зв'язок теорії з практикою протягом усієї образотворчо-педагогічної діяльності. У XV ст. Леонардо да Вінчі зауважив: «Ті, хто закохується в практику без науки, подібні до керманичів, що виходять у плавання без стерна або компаса, бо вони ніколи не можуть бути впевнені, куди прямують. Практика завжди має бути побудована на добрій теорії» [4, с. 24].

Поєднання теорії з практикою спонукає педагога до постійного спостереження, пошуку, розширення кругозору з різних видів сучасного мистецтва. Для цього він має брати активну участь у житті суспільства, стежити за подіями, приймати участь у виставках, форумах, зборах тощо.

Студенти педагогічних училищ і закладів вищої освіти повинні постійно відвідувати музеї, виставки, покази, студії, майстерні, курси тощо.

Відвідування будь-якої виставки та огляди робіт художників збагачують враження студента, сприяють розвиткові його уяви. На формування творчої особистості впливає й студентський колектив. Перебуваючи в колективі, об'єднаному спільною метою, інтересами, бажаннями, кожен студент може порівнювати свої творчі можливості з потенціалом товаришів, що допомагає належно спрямовувати творчість. Зазвичай, більш здібні студенти впливають на розвиток менш здібних.

Провідним чинником у формуванні особистості вихователя дітей дошкільного віку є навчання основ образотворчої грамоти. Наочна демонстрація, викладачами закладу вищої освіти, майстерне володіння технікою акварельного живопису або малюнка, уміння створювати гравюру на різних матеріалах завжди впливають на студентів, сприяють швидкому опануванню образотворчої грамоти, технічної майстерності, зміцнюють віру у власні можливості, підвищують авторитет педагога в очах його вихованців. У процесі впливу викладача на особистість студента не можна затискувати творчу індивідуальність, примушувати наслідувати когось. Натомість варто застосовувати індивідуальний підхід, що сприятиме розвиткові особистості.

Отже, у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку необхідно застосовувати науково обґрунтовані методи та форми викладання навчальних дисциплін із рисунка, живопису й композиції. Це допомагає вихователю найбільш ґрунтовно подавати дітям систему наукових знань, умінь, навичок, передбачених навчальною програмою з образотворчого мистецтва. Підготовлений педагог може розробляти авторські проекти, творчі завдання, створювати композиції, які розвивають в дітей увагу, спостережливість, уміння творчо мислити .

Підготовка майбутнього вихователя дітей дошкільного віку є інтегративною за своєю природою, виявляє всі ознаки діяльності – предметність, цілеспрямованість, суб'єктність, свідомість, продуктивність тощо. Вона може бути схарактеризована як:

- художня діяльність, оскільки спрямована на сприйняття, створення й інтерпретацію художнього образу;
- педагогічна діяльність, що вможливорює взаємини, які виникають між



людьми в ході передання духовно-практичного досвіду від покоління до покоління, і передбачає навчання, виховання, розвиток дітей засобами художньої культури й образотворчого мистецтва;

– творча діяльність, що передбачає два види професійної художньо-педагогічної творчості (новації у сфері художньо-педагогічної практики, які ґрунтовані на глибокому розумінні суті справи й на здатності застосовувати результати навчання під час пошуку оригінальних та ефективних шляхів розв'язання різних проблем, що виникають у професійній діяльності; новації у сфері наукової теорії й художньо-естетичної культури, які базовані на розвинутому вмінні оперувати абстрактними категоріями, що призводить до створення нових духовних цінностей (В. Орлов) [76].

За висловом Б. Неменського [73], основні педагогічні можливості образотворчого мистецтва можуть бути реалізовані за кількома напрямками. Мистецтво як культура ставлення до всіх явищ життя – це група завдань, що охоплюють зміст мистецтва, виражені крізь нього морально-естетичні, емоційно-ціннісні критерії суспільства. До цієї групи належить культура ставлення до суспільства (політичні, соціальні аспекти виховання), культура ставлення до людини та світу речей (моральний бік), культура ставлення до світу природи (екологічний вимір).

Мистецтво як творчість – розвиток асоціативно-образного мислення, здатність пов'язувати у своїй свідомості (робота фантазії) віддалені одне від одного явища, скажімо, бачити спільність, систему там, де вона існує лише в алюзії; здатність на основі сприйняття життя народжувати у своїй свідомості художній образ, уміти його сприймати у творах мистецтва. Із розвитку цієї здібності впливає нездатність застосовувати отриманий багаж у складних і швидко змінних явищах життя та трудових процесах, що характерно для сучасної доби. Справді, у реальності зіткнення налагодженого досвіду з новими умовами вимагають хоча б мінімальної творчої фантазії. Відсутність її розвитку формує догматичний тип інтелекту. Мистецтво як мова, точніше, як система мов, ґрунтована на вихідних елементах, як-от на композиції, лінії, кольорі, обсягу, просторі, їх використання в різних умовах неоднакове [9, с. 62–63].

Фахова підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку включає різні види діяльності, а саме: художньо-мистецьку, художньо-проектну, дизайнерську, художньо-конструкторську, медіа-діяльність та художньо-професійну. Схарактеризуємо їх.

У педагогічному аспекті до проблеми діяльності як різновиду творчості звертались І. Зязюн, Н. Тализіна та ін.

Одним із основних видів діяльності є діяльність естетична як вираження загальнолюдських сил. Її метою є перетворення дійсності за законами краси, тобто за законами ритму, симетрії, пропорції, гармонії тощо. Основним мотивуючим аспектом її здійснення виступає естетична потреба, від якої сприймати й утверджувати прекрасне у житті й мистецтві ведуть свій логічний початок всі інші естетичні характеристики особистості – естетичний смак, естетичні почуття, переживання, судження, оцінка тощо. У цьому розумінні вона виступає психологічною основою різних форм естетичної активності людини, і є основною рушійною силою, основним мотивуючим початком естетичної діяльності. Найбільше своє вираження естетична діяльність знаходить у мистецтві та виявляється у художній діяльності. Їхнє співвідношення характеризується єдністю подібності (оскільки художня діяльність є естетичною діяльністю) та відмінності (оскільки естетична діяльність може й не бути художньою). Тому ототожнювати будь-які вияви естетичної діяльності з діяльністю художньою не можна, як і протиставляти художню діяльність естетичній: художня діяльність є завжди естетична діяльність, найбільш досконале її вираження.

Естетична діяльність співпрацює з різними видами мистецтва, творчий потенціал яких спрямовує до модернізації змісту, пошуку нових форм мистецької підготовки, у процесі якої відбувається оволодіння знаннями у галузі мистецтва та творчо-виконавськими навичками.

Таким чином, *художньо-мистецька діяльність* майбутніх вихователів дітей дошкільного віку – це діяльність, що спрямована на: становлення майбутнього вихователя дітей дошкільного віку як особистості шляхом залучення його до вивчення та створення різних творів мистецтва; розвиток духовного потенціалу, формування ціннісних орієнтирів та його творчого

самовираження.

До структури художньо-мистецької діяльності відносимо такі елементи: суб'єкт художньої та мистецької діяльності, що характеризується здатністю до мистецької активності, потребами, художньою спрямованістю, готовністю до взаємодії з мистецтвом, розвинутою мотиваційною сферою, загально-естетичними здібностями; предмет художньо-мистецької діяльності (різні вияви мистецької дійсності та світ мистецтва); засоби мистецької діяльності матеріального або духовно-практичного характеру; продукт художньо-мистецької діяльності.

Базовою формою художньо-мистецької діяльності є художнє сприймання, в процесі якого у особистості розвивається уява, творчі здібності, образне мислення, відбувається переосмислення свого життєвого досвіду, аналіз своїх вражень, глибше розуміння сутності явищ дійсності.

Сьогодні художньо-проектна діяльність набуває важливого значення як різновид творчої діяльності особистості, спрямованої на створення цілісного предметно-технічного середовища. Відповідно до структури, дизайн – це один із видів художньо-проектної культури, а дизайн-підготовка передбачає формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного та процесуального компонентів дизайн-підготовки студентів. На цьому наголошують ряд дослідників: Н. Валькова, В. Глазичев, О. Голікова, Ю. Грабовенко, В. Даниленко, А. Дмитрук, Н. Дубова, Є. Зенкевич, Л. Кулеєва, Ю. Кулінка, С. Кучер, Є. Лазарев, Т. Малдонадо, С. Михайлов, Ю. Срібна, В. Тименко, В. Титаренко та ін.

За визначенням, що дає Є. Антонович, дизайн – це творча проектно-конструкторська діяльність, що направлена на удосконалення предметного середовища, що оточує людину, і створюється засобами промислового виробництва [9, с. 62]. Таким чином, можна погодитись, що дизайн являє собою творчу (А. Дмитрук) проектно-художню діяльність (С. Михайлов та Л. Кулеєва), що пов'язана з проектуванням предметного світу (В. Даниленко, О. Голікова, Н. Глухіх, Т. Шевчук).

Саме тому, у фаховій підготовці майбутнього вихователя дітей дошкільного віку виділяємо такий вид діяльності як дизайнерську. Адже,

дизайн – це творча діяльність, що відрізняється від традиційної, оскільки є особливим методом пізнання оточуючої дійсності й виражається художньо-пластичними засобами. Це дає змогу розуміти дизайнерську діяльність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку як вид діяльності щодо проектування та раціональної побудови предметного світу на основі створення художнього образу предмету, творчого задуму та його практичного вирішення.

*Художньо-конструкторська діяльність* майбутнього вихователя дітей дошкільного віку – це діяльність, що спрямована на перетворення змістово-функційного арсеналу художніх засобів, проектування нових об'єктів, моделей та конструкцій. У процесі художньо-конструкторської діяльності майбутні педагоги повинні опанувати наступні методи: аналізу (типологічного, функціонального, економічного, візуального); синтезу (прийомами компонування цілісної системи об'єкта і засобами гармонізації), який передбачає узагальнення й глибокий аналіз раніше накопиченої інформації; комплексного проектування (прийом дублювання), заснований на пошуку, дослідженні та застосуванні закономірностей варіантної зміни просторових, конструктивних, функціональних і графічних структур, а також на способах проектування об'єктів дизайну з типізованих елементів.

Фахова підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку здійснюється різними засобами: комп'ютерна графіка, медіа, інформаційне та електронне забезпечення тощо. Тому, для формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці доцільно розглядати і медіа-підготовку.

У зв'язку з розвитком технічних засобів масової комунікації інформація стала з'являтися перед людиною в найрізноманітніших образах, картина світу стає різноманітною і складною. Інформаційний вибух, поява різних теорій інформації, загальної теорії систем, кібернетики дали змогу усвідомити значущість інформаційних процесів. Використання мас-медіа ґрунтується на спеціальних знаннях і вміннях, зміст яких пов'язаний з основними базовими поняттями медіадидактики (мас-медіа, медіазасоби, медіаосвіта, медіасередовище, медіаграмотність, медіакомпетентність

особистості, медіакомпетентність майбутнього педагога, методи і форми медіаосвіти тощо).

Медіа (від латинського «*media*», «*medium*» – засіб, посередник) – термін, спочатку введений для позначення феномену «масова культура» («*mass culture*», «*mass media*»). Ґрунтуючись на цьому, *медіа-діяльність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку* визначаємо як активну діяльність по використанню інформаційного поля преси, радіо, телебачення, інформаційних технологій та Інтернету з метою успішної реалізації завдань художньо-мистецької та освітньої діяльності.

Використання медіа-діяльності у фаховій підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку надзвичайно важливі. Актуальність їх полягає у залученні майбутніх фахівців до світу прекрасного, прилучення їх до цінностей національного й світового художнього й дизайнерського мистецтва. Щоб навчити студентів користуватися медіа-технологіями, треба сформувати у них уміння управляти інформаційними ресурсами і комунікаційними технологіями, а також ознайомити зі стратегіями їх використання. Для цього вихователь має володіти відповідними новітніми медіа-технологіями, тобто стати медіакомпетентним фахівцем.

Для того, щоб стати медіакомпетентним фахівцем, майбутній вихователь дітей дошкільного віку повинен мати у наявності сформованість сприймально-оцінних умінь, сутність яких полягає у здатності особистості естетично оцінити красу і гармонію навколишнього світу, художньо-образно його сприйняти та художньо-творчо образно відобразити; вміння оцінити мистецькі вартості художнього образу (твору) та висловити емоційне ставлення до нього; художньо-графічних та художньо-живописних умінь, тобто володіти різними техніками малюнку, живопису, композиції та художнього проектування (дизайну).

Під фаховою підготовкою майбутнього вихователя дітей дошкільного віку розумітимемо діяльність, що спрямована на передання юному поколінню досвіду художнього бачення, створення й утілення в матеріалі художнього образу відповідно до естетичних принципів і закономірностей образотворчого мистецтва.

Процес фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку потрібно вибудовувати так, щоб існувала змога постійно підвищувати компетентність студента, посилювати фундаментальність його освітньо-професійної підготовки, формувати необхідні особистісні якості, реалізувати вимоги до фахівця в цій галузі діяльності. Успішність виконання будь-якої діяльності вимагає певного фонду знань, умінь, що слугують фундаментом як професійної компетентності особистості взагалі, так і дизайнерської зокрема.

Унаслідок аналізу специфіки фахової підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, проведеного на підставі наукових досліджень, схарактеризовано її зміст, що охоплює:

1) ґрунтовні знання з образотворчого мистецтва (методики) щодо важливих проблем методології, теорії, методики образотворчого мистецтва, шкільної програми; ґрунтовні знання й уміння з рисунку, живопису, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва, композиції, основ кольорознавства, теорії та історії образотворчого мистецтва;

2) професійні мистецькі вміння та навички, що вможливають досконалу виконавську техніку з рисунку, живопису, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва, композиції, основ кольорознавства;

3) художньо-творчі вміння та навички, які допомагають створювати художній образ; навички самостійної роботи над твором мистецтва тощо.

## **1.2. Сутність поняття «дизайнерська компетентність» у сучасній психолого-педагогічній літературі**

Дизайн як новий вид художньо-проектної діяльності людини окреслює перед педагогом нові завдання, спонукаючи до пошуку більш ефективних способів їх виконання. Основним освітнім завданням стає розвиток дизайнерської компетентності дітей. Для успішної реалізації зазначеного завдання в майбутнього вихователя дітей дошкільного віку повинна бути сформована дизайнерська компетентність, що можливо досягнути за умов поліпшення фахової підготовки.

Мистецтво дизайну зародилося задовго до його офіційного визнання як

самостійної професії чи напрямів окремих професій, утворених унаслідок синтезу мистецтва з технікою. У контексті наукового пошуку варто характеризувати хронологічний розвиток поняття «дизайн» і проаналізувати обґрунтовані вченими аспекти.

У науковій літературі, присвяченій потрактуванню основних понять дизайну, описано його історію, специфіку й основні методи дизайнерської проектно-художньої діяльності, з'ясовано роль дизайну в сучасній проектно-художній культурі. В українській науці проблеми дизайну описані в працях Ю. Білодіда [14], В. Даниленка [32], Ю. Легенького [62], І. Риждова [84], П. Татіївського [101], О. Хмельовського [113] та ін. Попри вагомий доробок, донині чітко не окреслені напрями дизайну. З огляду на це, особливої значущості набуває вивчення стану названого виду діяльності, виокремлення пріоритетних проблем, обґрунтування завдань, що постають перед дизайнерами [7].

Наукові видання ХХ ст. по-різному витлумачують поняття «дизайн», надаючи йому нових значеннєвих відтінків, які відображають багатоаспектність терміна, що невпинно вдосконалюється на тлі науково-технічного прогресу, стимулюючи розвиток нових технологій. Нині вкрай важливою проблемою є теоретичне узагальнення різних наукових концепцій, що характеризують сутність аналізованого терміна.

Як зазначено вище, основу професійної діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку становить фахова діяльність, що охоплює й дизайнерську роботу. Відомо, що освітня діяльність закладу дошкільної освіти побудована за принципами компетентнісного підходу. У процесі фахової підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку необхідно звернутися до формування в студентів дизайнерської компетентності. Сучасний світ неможливо уявити без дизайну, що сьогодні вважають провідною технологією у створенні будь-яких речей – від літаків і суден до побутових приладів та модельного одягу. Кожна людина хоче користуватися привабливими, естетично досконалими речами, тому дизайнер повинен докласти чимало зусиль, щоб вони набули належного вигляду. Водночас краса не є основним критерієм у дизайні, оскільки існує три

засадничі принципи, яких повинен дотримуватися дизайнер, створюючи свій «продукт»: функціональність (корисність), технічність (надійність) та естетичність (краса).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що дослідженню компетенції як наукової категорії присвячено праці зарубіжних учених (Ж. Делор, Б. Оскарссон, Г. Халаж, В. Хутмахер та ін.) і вітчизняних авторів (А. Бермус, Н. Боритко, Е. Зеєр, В. Козирєв, Н. Радіонова, А. Хуторський та ін.). На думку дослідників, компетенції – це внутрішні психологічні новоутворення (І. Зимня, О. Шалімова); сфера діяльності фахівця, його права, обов'язки, відповідальність (А. Вербицький, О. Ларіонова), спосіб знайти процедуру розв'язання проблеми (В. Кальней, С. Шишов) тощо.

Наголосимо на важливості розрізнення понять «компетентність» і «компетенції». За висловом А. Хуторського, компетенція охоплює сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задані стосовно певного кола предметів і процесів, необхідні для якісної продуктивної діяльності. Компетентність – це володіння компетенцією, що відображає особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентність у цілому – це готовність людини, зокрема емоційна та мотиваційна, до провадження певної діяльності, реалізації сформованих компетенцій на практиці.

Учені (Н. Альохіна [5], В. Вакуленко [18], В. Введенський [19] та ін.) трактують компетентнісний підхід в освіті як відображення її змісту, що спрямований на розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, компетенцій. Логіка наукового викладу вмотивовує доцільність з'ясування сутності основних понять: компетентність, мультимедіа, компетентнісний підхід, дизайнерська компетентність.

Компетентність (від лат. «*competens*» – здібний) – глибоке, досконале знання сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення окресленої мети, а також наявність у людини низки вмінь і навичок. Т. Воронін трактує компетентність як здатність людини адекватно й глибоко розуміти реальність, правильно оцінювати ситуацію, у якій доведеться діяти, а також правильно застосовувати свої знання. Компетентність – це здатність



людини розв'язувати проблеми [22, с. 54].

Крім того, компетентністю називають володіння знаннями, вміннями, що допомагають висловлювати професійно грамотні судження, думки. Ю. Татур [102] стверджує, що компетентність – якість людини, яка здобула освіту певного рівня, що виражена в готовності до успішної діяльності, з огляду на соціальну значущість і потенційні соціальні ризики.

М. Фоксон пропонує трактувати компетентність як рівень умінь особистості, що відображають ступінь відповідності певної компетенції, допомагаючи конструктивно діяти в змінних соціальних умовах [130, с. 25].

Згідно з позицією Л. Базильчука [12], компетентність постає стосовно компетенції як інтегроване поняття, що характеризує людину як суб'єкт, який реалізує в практичній діяльності компетенції, якими він володіє. На думку вченого, компетентність – це готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та спеціальні обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань, передового досвіду, наближаючись до світових вимог і стандартів [12, с. 26].

Психологи (Е. Зеер [43], А. Леонтьєв [63], В. Семиченко [86] та ін.) описують компетентність як психологічну якість особистості. Компетентність фахівця можна представити у вигляді комплексу професійних знань, умінь, якостей особистості. Аналізуючи поняття «компетентність», наголосимо, що компетентність – це вимога чи норма до освітньої підготовки майбутнього педагога.

Як зазначає Л. Тархан [100], компетенція й компетентність відображають цілісність та інтегративну сутність результату освіти на будь-якому рівні, у будь-якому аспекті. В. Краєвський і А. Хуторський розмежовують терміни «компетентність» та «компетенція», пояснюючи, що компетенція в перекладі з латинської означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має певний досвід. Компетентність – це поєднання знань, здібностей у певній галузі, що дають змогу обґрунтовано характеризувати цю сферу та активно діяти в ній [54].

У підготовці майбутнього вихователя дітей дошкільного віку компетентнісний підхід передбачає формування ключових,

загальногалузевих і предметних компетенцій. Незалежно від характеру майбутньої професійної діяльності, будь-який фахівець має володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями й навичками, зокрема такими якостями, як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати певну інформацію.

Отже, компетентність – це особистісна якість, що характеризує ступінь володіння певною компетенцією, тобто ті знання й досвід власної діяльності, що допомагають особистості формулювати судження та ухвалювати рішення.

Для потрактування сутності такої наукової категорії, як «дизайнерська компетентність», необхідно проаналізувати зміст поняття «дизайн». До з'ясування сутності «дизайну» як наукової категорії зверталися Н. Валькова, В. Глазичев, О. Голікова, Ю. Грабовенко, В. Даниленко, А. Дмитрук, Є. Зенкевич, Л. Кулеєва, Є. Лазарев, Т. Малдонадо, С. Михайлов та ін.

Слово «дизайн» (англ. «*design*») походить з італійської мови («*disegno*»), де він не тільки означає креслення, малюнок, а й охоплює всю роботу художника, за винятком станкового мистецтва. Деякі джерела фіксують, що слово «*design*» означає «*de+signum*» (десигнат – «знак», «позначення», що звертає до об'єкта, заміщуваного ним, денотату), тобто зовнішній малюнок глибоко закладеного змісту, що сприймають на рівні відчуттів. В оксфордському словнику досліджено хронологію формування сучасного поняття «дизайн»: 1548 р. – «мета, інтенція»; 1593 р. – «план у думці того, що буде зроблено»; 1638 р. – «план будівництва»; 1697 р. – «попередній начерк для конструювання чого-небудь». Що ближче до сучасного періоду, то більш конкретне й вузьче значення цього слова. Натомість зміст діяльності, позначуваний цією лексемою, навпаки, стає все більш «розмитим».

Англійський художник Генрі Кола в 1845 р. запропонував термін «художня промисловість» («*Art Manufactures*»), що, за його словами, означає «витончене мистецтво або красу, докладені до механічного виробництва». Із 1849 р. до 1852 р. Генрі Кола видавав «Журнал дизайну» («*Journal of Design*»), звертаючи увагу на прибутковість і комерційну цінність проектів

[134].

Міжнародна рада організації з художнього конструювання («ICSID – International Council of Societies of Industrial Design»), що створена 1957 року затвердила в 1969 році розгорнуту дефініцію терміна «дизайн», описавши його як творчу діяльність, метою якої є окреслення формальних якостей промислових виробів. Ці якості містять зовнішні риси виробу, однак найбільше – ті структурні й функційні взаємозв'язки, які перетворюють виріб на єдине ціле з погляду споживача та виробника [127]. Таке визначення терміна запропоноване італійський дизайнером, живописцем, педагогом, автором статей і книг із питань теорії культури та дизайну – Томасом Мальдонадо [138].

У науковій літературі запропоновано низку підходів до визначення терміна «дизайн». Дизайн потрактований як вид людської діяльності (В. Михайленко, С. Москаєва, Л. Соловйов, Ю. Соловйов, Т. Шевчук); як результат діяльності (В. Глазичев, Є. Зенкевич, А. Москаєва); як творча активність (Т. Малдонадо). Дослідники С. Михайлов і Л. Кулеєва зауважують, що в професійному розумінні дизайн означає «проектно-художню діяльність із виготовлення промислових виробів, що мають високі споживні й естетичні якості, діяльність з організації комфортного для людини предметного середовища – житлового, виробничого, соціально-культурного» [70, с. 35].

А. Дмитрук [36] убачає в дизайні творчу діяльність із художнього конструювання (проектування) промислових виробів відповідно до законів краси й функціональності. Дослідник зауважує, що дизайн – це діяльність із гармонізації відносин предметного світу й людини, створення предметного світу відповідно до міри людини та міри явищ предметного світу.

За висловом Ю. Соловйова [93], дизайн – галузь художньо-конструкторської діяльності в промисловості. Теоретичні засади цієї діяльності становить технічна естетика, методом проектування слугує художнє конструювання, результатом стають промислові вироби, які пройшли етап художньо-конструкторського розроблення, разом з архітектурою являють собою штучно створене предметне середовище.

Дослідник стверджує, що впровадження принципів технічної естетики й методів художнього конструювання спрямоване передовсім на задоволення матеріальних і духовних потреб людини, на гуманізацію й естетизацію предметного середовища, що оточує людину.

Н. Глухіх [28], В. Даниленко [31] зазначають, що дизайн – вид діяльності, пов'язаний із проектуванням предметного світу. Метою цієї діяльності є формування гармонійного предметного середовища, яке задовольняє потреби людини [31, с. 24].

О. Голікова, Т. Шевчук [29] доводять, що дизайн – це специфічна проектна діяльність, яка сполучає художньо-предметну творчість та інженерну практику. Об'єктом дизайнерської діяльності може поставати все – від конкретних предметів до віртуального простору. На відміну від мети художника, завдання дизайнера полягає у створенні чогось не тільки красивого, але й багатофункційного.

Згідно з визначенням, поданим в українській радянській енциклопедії, дизайн – це творча проектно-конструкторська діяльність, що спрямована на вдосконалення предметного середовища, яке оточує людину, і створена засобами промислового виробництва.

Дизайн являє собою творчу (А. Дмитрук) проектно-художню діяльність (С. Михайлов та Л. Кулеєва), що пов'язана з проектуванням предметного світу (В. Даниленко, О. Голікова, Н. Глухіх, Т. Шевчук). Науковці В. Глазичев, Є. Зенкевич, А. Москаєва характеризують дизайн не тільки як вид діяльності, але і як результат діяльності. Зокрема, В. Глазичев зауважує, що часто «дизайн» означає власне діяльність художників у промисловості, але ще частіше – продукт цієї діяльності (річ або система речей), іноді – сферу організації діяльності, узятую за ціле [27]. До третього підходу щодо трактування терміна «дизайн» належить дефініція, запропонована Т. Малдонадо. Учений трактує дизайн як творчу активність, мета якої – покращувати зовнішні переваги об'єктів, вироблених у промисловості [138].

Український дослідник Є. Антонович обґрунтовує проблему дизайну як феномена художньої культури. У працях вченого проаналізовано концептуальне поле розуміння поняття *дизайн*, описано його у сфері

культурологічної, естетичної рефлексії; на підставі всіх рефлексивних визначень осмислено особливості дизайну як культурологічної практики [10, с. 73].

Українська дослідниця С. Чирчик називає дизайном проектну діяльність, що поєднує у своїй структурі професійні й наукові знання на основі переосмислення проблем людини; діяльність, що має науково обґрунтовану культурно-комунікативну функцію [115, с. 84].

У напрямі оцінювання якості продуктів дизайну найбільш фундаментальними вважаємо дослідження доктора мистецтвознавства М. Федорова. Учений уперше запропонував під час оцінювання якості продукції брати до уваги вимоги споживачів і дизайну. За висловом М. Федорова, естетичне в дизайні – це ступінь суспільної цінності речі й предметного оточення людини [106, с. 116]. Провідна роль у формуванні естетичності об'єктів дизайну належить споживчим показникам якості – користі, зручності, красі.

Почасти під дизайном розуміють тільки одну з його галузей – розроблення естетичних властивостей промислових виробів, тобто створення сучасних різновидів декоративно-прикладного мистецтва. Однак дизайн розв'язує більш широкі проблеми – не тільки естетичні, а й економічні, соціальні тощо.

На підставі викладу зазначимо, що обмежитися однією дефініцією дизайну вкрай складно, натомість слід брати до уваги кілька визначень, які, на нашу думку, найбільш повно описують поняття дизайну. Дизайн – це самостійний напрям художньо-проектної діяльності зі своїм історичним розвитком, теоретичним обґрунтуванням, практичним упровадженням, який інтенсивно розвивається в різних аспектах діяльності та з кожним роком розширює свої можливості.

Дизайнерську діяльність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку визначаємо як вид діяльності щодо проектування та раціональної побудови предметного світу на основі створення художнього образу предмета, творчого задуму та його практичного вирішення.

Отже, дизайн – це творча художньо-проектна діяльність, пов'язана з

проектуванням предметного світу, метою якої є формування гармонійного предметного середовища, що задовольняє потреби людини, а також стає продуктом або результатом цієї діяльності (річ або система речей).

Дизайн – це творча проектно-художня діяльність, пов'язана з проектуванням предметного світу, метою якої є формування гармонійного предметного середовища, що задовольняє потреби людини, а також стає продуктом або результатом цієї діяльності (річ або система речей).

У психолого-педагогічній літературі бракує дослідницької уваги до проблем формування дизайнерської компетентності студентів, зокрема спеціальності «Дошкільна освіта». Так, В. Щукіна дизайнерську компетентність визначає як «необхідний компонент культури, який забезпечує готовність до дизайн-діяльності, охоплює сукупність теоретичних знань, практичних навичок, особистісних якостей, що мають важливе значення для успішної реалізації в майбутній професійній діяльності» [121, с. 10]. На її думку розвиток дизайнерської компетентності - це «послідовний процес якісної зміни особистості студента, спрямований на розвиток компонентів дизайнерської компетентності: теоретико- методологічного, змістового, організаційно-технологічного, критеріально- рівневого» [121, с. 12].

У дослідженнях І. Торшиної компетентність дизайнера виступає як інтегративна якість особистості, що у майбутньому дозволяє проводити результативну професійну діяльність та творчо самореалізовуватися [111].

О. Кулешова характеризує компетентність з огляду на різні напрями дизайнерської діяльності [57], а саме як інтегративну особистісну освіту фахівця, що відображає «якість його загальноосвітньої, загальнохудожньої та спеціальної професійної підготовки, індивідуально-особистісні характеристики, креативність, цінності, які забезпечують успішність у професійній діяльності» [57, с. 7]. На відміну від О. Кулешової, Р.Сулейманов дизайнерську компетентність трактує як інтегративну професійно-особистісну характеристику суб'єкта діяльності, що допомагає максимально адекватно самоактуалізувати себе в ході творчого виконання проектних завдань [113].

На думку О. Смірної [92], способом активізації творчої діяльності в процесі розвитку дизайнерської компетентності студентів є заохочення до формулювання оригінальних ідей; широке використання питань творчого характеру в різних галузях дизайн-проекування.

Ю. Бундіна [17] та Т. Мала [67] убачають у дизайнерській компетентності «цілісну соціально-професійну якість», що дає змогу успішно виконувати виробничі завдання, взаємодіяти з іншими людьми. Автори виокремлюють три компоненти професійної компетентності дизайнера: гносеологічний (адекватне сприйняття, осмислення природних і соціальних процесів світу; система знань студента, де зміст знань концентрований навколо загальнотеоретичного й загальнохудожнього базису, спеціальних технологічних, інженерно-технічних, організаційно-технічних відомостей); праксеологічний (сукупність професійних умінь, що поділяють на інформаційно-аналітичні, конструктивно-графічні, проєктивні, художньо-естетичні, інструментальні, організаційні); аксіологічний (ціннісне ставлення до професії дизайнера, що реалізоване в здатності людини, зберігаючи цілісний світогляд і систему ціннісних орієнтацій, змінюватися у зв'язку з ситуацією) [17, с. 94].

До пояснення феномена дизайнерської компетентності залучають також окремі положення гештальтпсихології та психоаналізу (у частині художньої творчості). Сучасні роботи в цій галузі є результатом філософсько-естетичного осмислення художньої творчості в працях М.Кагана, А. Лосєва, А. Мардера.

Діапазон художньої творчості широкий і не має чіткого окреслення: одними своїми виявами через професійну компетентність вона межує з матеріальним виробництвом, ремеслом і технікою, куди належать декоративно-прикладне мистецтво та дизайн, іншими – сягає до високих сфер духовних інтересів та філософських світоглядних проблем. Формування дизайнерської компетентності молодого фахівця, його соціальна та професійна адаптація до новостворених умов потребують творчих якостей.

Слушною вважаємо думку О. Рудницької [85] стосовно того, що художній розвиток особистості необхідно аналізувати як закономірні зміни,

виражені в їх кількісних, якісних і структурних перетвореннях. Ця проблема досліджена з позицій різних учень і наукових напрямів. Наприклад, філософський аналіз дає відповідь на запитання про те, чи художній розвиток узагалі можливий із погляду породження нового. Педагогіка описує художній розвиток із позиції розвитку творчих якостей особистості; психологія студіює психологічні механізми акту художнього розвитку як суб'єктивного акту індивіда.

З'ясовуючи поняття художнього розвитку, О. Пономарьов [82] доводить, що цей процес слугує універсальним джерелом і механізмом руху та поширюється на процеси всієї органічної й неорганічної природи. Художній розвиток відбувається комплексно та поліфункційно.

Теоретично простежуваним є методологічний «трикутник», який допомагає виокремити принципи формування дизайнерської компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, взаємопов'язані з вивченням мистецтва, художнім розвитком і культурою особистості. Художній розвиток особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку завжди залежить від виробництва та спілкування, у процесі чого фахівець розвиває в собі здатність творити за законами краси. Посередником між ними стає мистецтво, відмінна риса якого – зв'язок із життєдіяльністю, що відрізняє його як від теоретико-пізнавальної, так і від практично-виробничої діяльності.

Мистецтво спричинює художній розвиток, формує емоційно-чуттєву сферу особистості, яка є найбільш сприйнятливою. Мистецтво зароджується під час спільної людської діяльності. Відповідно до цього, творчість – це створення нових образів, знань, винаходів, засобів спілкування, цінностей тощо, оновлення буття в культурі. Саме в процесі творчості відбувається саморозвиток особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, що супроводжуване впливом мистецтва.

Мистецтво – форма культури, яка пов'язана зі здатністю суб'єкта майбутнього фахівця до естетичного освоєння життєвого простору, його відтворення в образно-символічному руслі за допомогою ресурсів творчої уяви. Як зазначав І. Кант [47], естетичне ставлення до світу – передумова



творчої діяльності в будь-якій сфері мистецтва.

Мистецтво виховує в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку не лише потребу в художній насолоді, а й здатність творчого ставлення до всіх природних і суспільних явищ. Завдяки особливостям його впливу на особистість фахівця (чуттєва безпосередність, емоційна насиченість, ідейна спрямованість, спонукальна сила), мистецтво стало чинником виховання та одним із найважливіших складників духовної культури суспільства.

Щоб стати професійним вихователем з широким світоглядним баченням (лише така людина в сучасних умовах може бути творчою особистістю), необхідно освоїти не одну галузь знань і навіть не засади всіх наук, а культуру в усіх її основних суспільно значущих компонентах.

Отже, мистецтво – провідна детермінанта художнього розвитку особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, це зумовлене передовсім еволюцією культури як цілого, де існує й розвивається мистецтво.

У дизайнерській компетентності знає реалізації творчість майбутнього вихователя дітей дошкільного віку через розуміння культурно-естетичних, візуально-комунікативних проблем дизайнерської діяльності, уміння окреслити в ній художньо-образні, конструктивно-технологічні, комунікативно-інформаційні завдання, виконати їх за допомогою візуально-художніх засобів. Підсумовуючи аналіз сутності досліджуваного поняття, зауважимо, що дизайнерська компетентність являє собою багатогранне поняття, якісну характеристику потенціалу особистості, від рівня розвитку якого залежить ступінь активності й досягнення результату в дизайнерській діяльності.

Отже, фундаментальність теоретичних положень компетентнісного підходу слугує підставою для виокремлення професійних й особистісних компетенцій як прогнозованих результатів підготовки педагогів-вихователів та для обґрунтування цілісної дефініції дизайнерської компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку у фаховій підготовці. Дизайнерська компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку – інтегративна властивість особистості, що побудована на міждисциплінарних структурованих знаннях, різнорівневих уміннях

(генерувати ідеї, проектувати, структурувати, конструювати тощо), вирізняється здатністю реалізувати естетичний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної художньої, образотворчої та дизайнерської діяльності, усвідомлення відповідальності за її результати. Компетентний вихователь повинен виконувати соціальні завдання за допомогою залучення дітей до різного культурно-історичного середовища – предметно-просторового, комунікаційного, візуально-знакового та інших.

### **1.3. Сутність та структура дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці**

Дизайнерська компетентність має певну нормативну основу застосування з певними критеріями якості діяльності, що виявляється як певний рівень професіоналізму. Визначення рівнів сформованості дизайнерської компетентності в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку неможливе без виокремлення критеріїв оцінювання дизайнерської компетентності та показників.

У дослідженнях І. Агапова, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Сластьонін та ін. обґрунтовані питання професійної компетентності фахівців.

Ю. Бундіна професійну компетентність фахівців розуміє як «цілісну соціально-професійну якість», що допомагає успішно виконувати виробничі завдання, взаємодіяти з іншими людьми, та у її структурі виділяє три компоненти: гносеологічний, праксеологічний та аксеологічний [17].

В. Щукіною описано необхідність виокремлення дизайнерської компетенції в структурі професійної компетентності [120], О. Кириченко відстоює формування творчих умінь у фахівців із дизайну одягу [45], Ю. Кулінка наголошує на доцільності формування дизайнерської культури майбутніх фахівців [59]. Попри різноманіття праць, присвячених дизайнерській компетентності, констатовано відсутність досліджень, зорієнтованих на вивчення структури дизайнерської компетентності.

У структурі дизайнерської компетентності майбутніх педагогів професійного навчання (дизайн) В. Шгейн диференціює художньо-естетичну, виробничо-технологічну, проектну, технічну, організаційно-економічну, комунікативну, науково-дослідницьку компетенції, а також професійно важливі якості особистості й наявність особистісного досвіду дизайн-діяльності [118, с. 209]. На нашу думку, це найбільш вдала структура формування дизайнерської компетентності в майбутніх педагогів.

У структурі дизайнерської компетентності А. Кулешова [57] характеризує не лише структурні компоненти (мета, зміст, форми й методи навчання), а й *функціональні*:

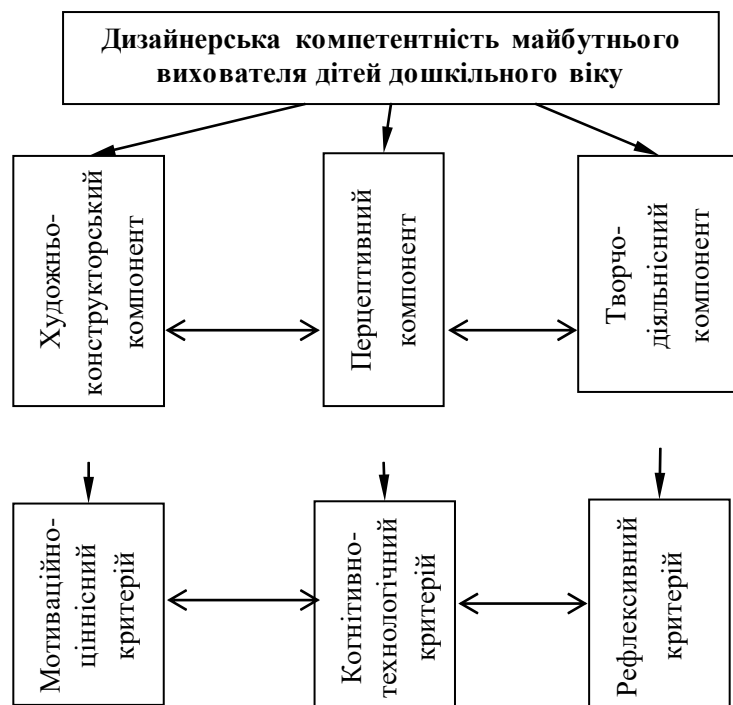
– *організаційний компонент охоплює організаторські вміння, тобто має реалізовувати план навчальної діяльності* (уміння користуватися організаторськими вміннями під час дизайнерської діяльності; уміння зіставляти образотворчу частину тексту з графічною; володіння методами створення фірмового стилю; навички перенесення своєї творчості на цифрову, програмну й технологічну основи поліграфічних технологій; уявлення про принципи правової охорони об'єктів дизайну);

– *конструктивний компонент, до якого належать конструктивні вміння, а саме вміння створювати реальну модель спланованої діяльності* (проектна настанова: настанова на пізнання, критику, перетворення, творчість у сфері естетичного; на розвиток професійно значущих якостей; комбінація екстринсивних (зовнішніх) та інтринсивних (внутрішніх, процесуальних) мотивів за умови домінантної процесуально-змістовної мотивації; проектно-професійна ідеологія дизайнера; установка на проектування тексту-повідомлення й візуального середовища; уявлення про себе як про майбутнього фахівця або дизайнера);

– *проектувальний компонент містить проєктивні вміння* (образне дизайн-мислення, що формує морфологію дизайнерського об'єкта; специфіка уяви й креативності; особливі співвідношення в поєднанні образного та понятійного в об'єктах);

– *креативний (творчий) компонент складається з креативних (творчих) умінь, а саме з уміння створювати сучасні дизайн-об'єкти.*

Структура дизайнерської компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку (рис. 1.1) включає всі важливі компоненти та критерії дизайнерської компетентності майбутнього фахівця і схарактеризована на підставі змісту освітньої програми спеціальності 012 Дошкільна освіта.



**Рис. 1.1. Структура дизайнерської компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку у фаховій підготовці**

У ході виокремлення структурних компонентів дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку взято до уваги: розуміння сутності «дизайнерська компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку»; соціальне замовлення суспільства та вищої школи; призначення й зміст професійної діяльності майбутнього фахівця; потребу студентів у знаннях, уміннях, що сприяють успішній професійній самореалізації; брак підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку зі знаннями у сфері дизайн-освіти.

У схемі відображено такі компоненти дизайнерської компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку: художньо-конструкторський, перцептивний, творчо-діяльнісний.

*Художньо-конструкторський компонент* передбачає знання

теоретичних основ образотворчого мистецтва, правил і послідовності розроблення проєктів; передбачає володіння закономірностями зображення й технологічних прийомів під час створення ескізів, методами художнього конструювання тощо.

Обов'язковою умовою самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку фаховій художній діяльності, що спрямована на проєктування і створення речей, наповнення новими утилітарними якостями, вважаємо художню творчість, відсутність якої перетворює діяльність фахівця художнього профілю на звичайне ремесло. Художньо-конструкторська діяльність фахівця завжди передбачає обов'язкову новизну в продукті діяльності, що можливо лише за наявності високої дизайнерської компетентності. Слушну думку висловлює В. Лубенко стосовно того, що «функція художньої діяльності як діяльності просвітницької, яка стимулює процес пізнання, ґрунтується на тому, що художній образ несе в собі інформацію про закони природи і передається засобами різних видів мистецтв (через малюнки, пластику, танці, звукове конструювання)» [65, с. 184].

У дослідженні Н. Комашко зазначено, що рівень художньої компетентності майбутніх фахівців художнього профілю залежить від розвиненості художньо-творчих нахилів і здібностей, ступеня оволодіння дієвими знаннями з формотворення, методикою креативного пошуку, образною мовою пластичного мистецтва й технологією художніх матеріалів, що зумовлює ефективність професійної діяльності [50, с. 20].

*Художньо-конструкторський компонент* характеризує наявність у майбутнього фахівця таких мотивів, як інтерес до професійної діяльності та схильність провадити її; саморозкриття й самовираження, зумовлені потребами особистості; самосвідомість особистості в умовах професійної діяльності (переконаність у власній придатності, у володінні достатнім творчим потенціалом тощо). Цей компонент покликаний формувати в майбутнього вихователя дітей дошкільного віку мотивацію до фахової дизайнерської діяльності, розуміння сенсу цієї діяльності та свого місця в ній.

До художньо-конструкторських знань вихователів дітей дошкільного віку належать:

– адекватне розуміння понять «дизайн» і «художнє конструювання», змісту й значення основних художньо-конструкторських термінів, усвідомлення місця та ролі дизайну в розвитку сучасного виробництва й суспільства, його комплексної мети, конкретних завдань, загальних принципів, закономірностей формотворення, ергономічних та естетичних засад художнього конструювання;

– знання різновидів і напрямів дизайну, провідних сучасних тенденцій у його розвитку, усвідомлення сутнісних ознак сучасних стилів та знання основних ознак історичних стилів, а також різновидів, особливостей декоративно-ужиткового мистецтва як основ національного дизайну;

– розуміння в поєднанні з інтуїтивним відчуттям (власним естетичним смаком) закономірностей і засобів побудови гармонійної композиції в дизайні, особливо її ритму (загального строю), пропорцій (розмірних співвідношень), тектоніки (емоційно-образного осмислення й утілення у формі виробу його функційно-конструкційної схеми та властивостей матеріалів), кольорової гами;

– знання основних етапів і методів художнього конструювання, правил виконання художньо-графічних робіт, уявлення про різновиди графічних і дизайнерських комп'ютерних програм, знання правил користування деякими з них (найбільш зручними й актуальними для вихователя).

Під *перцептивним компонентом* розуміємо сукупність знань і вмінь, що забезпечують адекватність пізнання іншої людини (групи людей). У разі проектування об'єктів художньо-мистецької діяльності перцептивний компонент повинен містити сприйняття художнього образу та, на цій основі, формування в свідомості цілісного образу предмета чи явища навколишнього середовища. У випадку проектування об'єктів дизайнерської діяльності роль перцептивного компетента суттєво зростає. Відчуття створюють базу, оскільки в спроектованому об'єкті дизайну повинні бути взяті до уваги всі особливості пізнавальної діяльності. Основу перцептивного компетента майбутнього вихователя дітей дошкільного віку

становлять соціально-перцептивні здібності, що в міжособистісному сприйнятті виявляються як перцептивні вміння.

Для формування дизайнерської компетентності майбутньому вихователю дітей дошкільного віку необхідно володіти образотворчою грамотністю, що Н. Анісімов [7] трактує як сукупність знань і навичок, отриманих унаслідок вивчення основних положень образотворчого мистецтва. Дизайнерська компетентність передбачає знання законів і правил художньої мови (побудови зображень реальних форм предметів на площині) у поєднанні з навичками користування ними; поділена на графічну грамоту (рисунка й креслення) та живописну грамоту (теорія кольору, техніка живопису).

Більшість трактувань звужує образотворчу грамоту до технічних графічних навичок, однак позитивним є її синтетичне тлумачення, що інтегрує знання й уміння з композиції, рисунку та живопису. Більш широке розуміння образотворчої грамотності полягає не тільки в описі її як досконалості технічних навичок, але й у з'ясуванні того, наскільки повно той, хто малює, володіє всім обсягом знань, умінь і навичок, як саме він використовує їх для виконання будь-якого образотворчого завдання.

Для перцептивного компонента дизайнерської компетентності майбутніх педагогів-вихователів характерний комплекс знань про взаємодію мистецтв, інтегрованих програм, умінь переносити художній образ до іншої модальності, досвід поліхудожньої проектної діяльності, інтегрований через зіставлення художніх ідей, образів, явищ, предметів, сюжету, виразно-зображувальних засобів (Г. Єрмоленко [40]). Сутність поліхудожнього полягає в поліфонічному сприйнятті й відображенні художніх образів, у виході за межі одного мистецтва, в умінні усвідомити та передати дійсність, те чи те явище різними художніми способами: звуком, пластикою, рухом, кольором, ритмом, словом, знаком, символом.

*Перцептивний компонент* спрямований на формування в майбутнього вихователя дітей дошкільного віку професійних цінностей та ідеалів, самостійної творчої діяльності й розвитку дизайн-мислення в процесі фахової підготовки. У запропонованій моделі основним критерієм перцептивного

компонента майбутнього фахівця слугує здатність до самостійної творчої дизайнерської діяльності, вміння поєднувати теорію й практику у творчій дизайн-діяльності, а також бути здатним до самопізнання та самооцінювання, що виражене в умінні адекватно оцінювати свої можливості в процесі фахової діяльності.

Перцепція в діяльності зазначеного фахівця набуває характеру професійного вміння, спрямованого на осмислення, уточнення й перевірку своїх уявлень про інших учасників творчого процесу.

Один із компонентів дизайнерської компетентності – **творчо-діяльнісний компонент**, що реалізований у здатності майбутнього фахівця змінюватися залежно від ситуації, зі збереженням певного ядра, яке представляє цілісний світогляд і систему ціннісних орієнтацій. Рефлексія також допускає постійну увагу до адекватності власних дій і вчинків у професійній сфері, постійний аналіз та осмислення своєї діяльності, результатів праці.

У загальнопсихологічному аспекті творчий компонент педагога описано в роботі С. Яланської. Дослідниця трактує це поняття з позиції найвищого рівня розвитку професіоналізму, коли людина провадить професійну діяльність на творчій основі стабільно й неперервно [124, с. 77]. Сутність творчої навчальної діяльності становлять творчі здібності особистості, які дають змогу людині творити й реалізовувати свої задуми. Художній розвиток відбувається комплексно та поліфункційно. Для майбутнього вихователя дітей дошкільного віку він стає можливим у процесі набуття дизайнерської компетентності через ознайомлення з образотворчим і декоративно-прикладним мистецтвом засобами таких навчальних дисциплін: «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Мистецтво дизайну у ЗДО», «Художня праця та основи дизайну» тощо.

Пізнавально-творча активність передбачає постійний пошук нових знань, художньо-конструкторських рішень, вивчення й використання передових прийомів і методів дизайнерської діяльності, наповнення трудового процесу новими, прогресивними елементами, що раніше не використовували.



*Творчо-діяльнісний компонент* прогнозує, що майбутній фахівець дошкільної спеціальності набуває компетентності в процесі квазіпрофесійної чи власне професійної діяльності, передбачає формування вмінь і навичок майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. Творчо-діяльнісний компонент реалізований у процесі практичної навчальної діяльності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку з опанування змісту фахової підготовки, триває під час виробничих практик, зазначених у навчальному плані. Формування професійних умінь і навичок майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в межах творчо-діялісного компонента залежить від рівня суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів.

Застосування методів арт-педагогіки сприяє формуванню професійних знань та вмінь, зокрема дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, оскільки арт-педагогіка є засобом і змістом майбутньої професійної діяльності. З огляду на аналіз наукових джерел (І. Зязюн, М. Лещенко, О. Пошетун, Л. Пироженко, С. Смирнов та ін.) та практики підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, підсумовано, що арт-педагогіка дає змогу сформувати у фахівців:

– *креативні вміння* – вміння виявляти специфіку художнього та культурного простору, застосовувати власний рівень креативності для реалізації професійних завдань; для реалізації цих умінь студентів необхідно розвивати емоційно-образні якості – натхнення, емоційний підйом у творчих ситуаціях, образність мислення, розвинену уяву і фантазію; здатність до відчуття новизни в художній творчості; креативність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку передбачає володіння нетрадиційними евристичними вміннями – інтуїцією, інсайтом, медитацією;

– *інтуїцію* як особливе явище в психічній діяльності людини, коли істини досягають без обґрунтування за допомогою доведення; у психології виокремлюють кілька типів інтуїції, наголошуючи на тому, що вона формується під впливом отриманих знань з обраного предмета діяльності (безпосереднє миттєве оцінювання об'єктів сприйняття (так зване відчуття мови, стилю, образу тощо); безпосереднє виконання творчих завдань (інтуїтивне створення художніх образів тощо); інтуїтивні рішення, за яких

результат виходить як протилежне задуманому автором;

– *інсайт* як креативний механізм, що передбачає інтуїтивне розуміння художнього чи мистецького явища та порушення проблеми.

Застосування арт-педагогіки в процесі реалізації творчо-діяльнісного компонента допомагає гуманітаризувати фахову підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, забезпечити пріоритет людського над вузькопредметним, реалізувати ціннісно-сміслові пріоритети оволодіння студентами професійним змістом освіти; розвивати діалоговий рівень освітньої взаємодії; оптимізувати педагогічну взаємодію в процесі професійної підготовки; розвивати зацікавленість людинознавчими предметами; забезпечити психофізіологічний і психологічний комфорт в освітнього процесі, залучати студентів до освітнього процесу, створювати позитивну емоційну атмосферу в студентській групі. Арт-педагогіка вможливорює творчу самореалізацію у вигляді активного творчого самовираження, розширення репертуару рольових образів, розвиток професійного інтересу та особистісне зростання студентів, адже знання, уміння й навички майбутнього вихователя дітей дошкільного віку перебувають у безпосередньому взаємозв'язку з його емоційно-чуттєвим світом.

Основні характеристики творчо-діяльнісного компонента з'ясовані на основі наукових досліджень творчої педагогічної діяльності педагога (І. Зязюн, М. Нікандров, М. Поташник, С. Сисоєва, П. Шевченко), творчих рис особистості педагога (Ю. Бабанський, Н. Кічук, А. Піскунов), системи педагогічних здібностей (Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, В. Крутецький, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська). Визначено три рівні розвитку творчо-конструкторського компонента дизайнерської компетентності студентів.

Виявити рівень сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку можна насамперед з огляду на *критеріальну* базу. Як відомо, критерій – це ознака, на основі якої оцінюють або класифікують що-небудь. Розроблення й практичне застосування критеріїв – одна з важливих наукових проблем. «Для кожної науки досить

важливим є питання про критерії, якими можна керуватися в ході оцінювання педагогічних процесів і явищ. Тільки за наявності таких критеріїв можна зробити висновок про бажані, найкращі результати педагогічного впливу» [12, с. 24].

В енциклопедичних виданнях критерій (від грец. «*kriterion*» – «мірило оцінювання») трактують як ознаку, на основі якої проводять оцінювання, визначення чи класифікацію, мірило для визначення, оцінювання предмета або явища [20, с. 149]; підставу для оцінювання або класифікації чогось [38, с. 211]. У педагогіці під критеріями розуміють ознаки, за якими можна оцінити й порівняти педагогічні явища, процеси тощо. А. Галімов зазначає, що критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої оцінюють, порівнюють реальні педагогічні явища. Ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію описують за конкретними показниками, для яких своєю чергою характерна низка ознак [26, с. 93]. На думку О. Новікова [75], критерії повинні задовольняти кілька ознак. Вони мають бути об'єктивними (настільки, наскільки це можливо в педагогіці), допомагати оцінювати досліджувану ознаку однозначно, адекватними, валідними методами, тобто оцінювати саме те, що дослідник хоче оцінити, нейтральними щодо досліджуваних явищ, а сукупність критеріїв повинна повно охоплювати всі суттєві характеристики явища, процесу [75, с. 142–143]. С. Іванова зазначає, що критерії також мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі, розкриватися через показники, за інтенсивністю вияву яких можна робити висновки про рівень сформованості певного критерію [45, с. 153].

М. Лайл, М. Спенсер-мол і М. Сайн [61] називають критеріями компетентності такі її елементи, як мотиви, психофізіологічні якості, установки, цінності в структурі «Я»-концепції особистості, а також знання й навички. Автори зауважують, що знання та навички оцінювати й розвивати легші, ніж інші більш глибокі та не менш важливі компоненти компетенцій.

В. Лозова, А. Троцько [64, с. 28] пропонують диференціювати форми дизайнерської компетентності на основі критеріїв активності: ініціативність, характеристики діяльності (енергійність, інтенсивність, розмах, широта,

масштаб результатів активності), позитивне ставлення до діяльності (сумлінність, інтерес, допитливість), самодіяльність, самостійність, саморегуляція, усвідомленість діяльності, воля особистості (наполегливість у досягненні мети, доведення справи до кінця, опір впливу, що відволікає), цілеспрямованість, творчість.

А. Крупнов [55] об'єднує критерії у три групи: ступінь вираженості внутрішніх спонукань, потреби діяльності, прагнення до подолання початих дій та діяльності; швидкісні характеристики реакцій і дій індивіда; різноманітність прийомів та дій, використаних індивідом у ході виконання запропонованих завдань.

Отже, критеріями дизайнерської компетентності є такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких оцінюють ступінь її сформованості.

Відповідно до компонентів дизайнерської компетентності, розмежовуємо такі критерії для оцінювання її сформованості: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, рефлексивний. Кожен критерій виражає вищий рівень розвитку явища та слугує ідеальним зразком для порівняння з реальними явищами. За його допомогою можна з'ясувати ступінь відповідності наявного рівня сформованості компетентності [98]. Завдяки мотиваційно-ціннісного критерію оцінюють сформованість мотивів вивчення дизайну, мотиви дизайнерської діяльності та цінностей поведінки. Когнітивно-технологічний критерій допомагає оцінити сформованість дизайнерських знань. Рефлексивний критерій відображає вміння оцінювати й аналізувати власну діяльність, дає змогу коригувати власні недоліки; прагнення до дизайн-розвитку; здатність до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку.

Певний стан чи рівень розвитку досліджуваного об'єкта за диференційованим критерієм характеризують показники. На думку В.Тернопільської й О. Дерев'янка, показник – це кількісні або якісні характеристики сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчають, ступінь сформованості того або того критерію [103, с. 265]. В. Багрій трактує показник як окремі якісні й кількісні характеристики критерію. У процесі виокремлення показників педагогічної діяльності

потрібно дотримуватися таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх вимірювання; системність показників, що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, гнучкість, адаптивність, здатність відобразити всі можливі зміни об'єкта; результативність та ефективність показників [11, с. 10]. Для кожного критерію дизайнерської компетентності визначено показники, які характеризують його сформованість (табл. 1.1).

Ступінь розвитку показника відображає рівень. Рівень – ступінь сформованості дизайнерської компетентності. Автори педагогічних досліджень називають такі рівні сформованості компетентності: вузький, достатній, широкий (В. Введенський [19, с. 52]); початковий, нормативний, активний, креативний (Е. Луговська [66]); репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний, творчий (Є. Павлютенков [78, с. 77]); репродуктивний, реконструктивний, креативний (В. Тернопільська, О. Дерев'янка [103, с. 265–266]) та ін. На основі аналізу наукових праць, де описано рівні сформованості компетентності, відповідно до визначених критеріїв і показників, констатовано три рівні сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку: низький, задовільний, високий.

*Таблиця 1.1*

**Компоненти, критерії, показники й рівні дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
<b>Художньо-конструкторський</b>	<b>Мотиваційно-ціннісний</b>	інтерес до дизайнерської діяльності; мотивація досягнення успіху у фаховій діяльності
<b>Перцептивний</b>	<b>Когнітивно-технологічний</b>	володіння дизайнерськими знаннями, вміннями та сучасними дизайн-технологіями; вміння генерувати оригінальні ідеї у вирішенні дизайнерських проблем

<b>Творчо-діяльнісний</b>	<b>Рефлексивний</b>	володіння навичками дизайнерського і творчого мислення; самодіагностика та прагнення до дизайн-розвитку
---------------------------	---------------------	--

Високий рівень сформованості дизайнерської компетентності характеризується стійкими метою та мотивами, прагненням високих результатів у дизайн-проектній діяльності; вмінням творчо застосовувати теоретичні положення дизайну в проектуванні; студенти володіють організаторськими, комунікативними, когнітивними вміннями та навичками, мають сформовану дизайнерську компетентність. Студенти мають здатність оцінювати, корегувати власну діяльність; постійно прагнуть до самовдосконалення, володіють вміннями для виконання творчого проекту.

Задовільний рівень сформованості дизайнерської компетентності характеризується ситуативною зацікавленістю творчою дизайнерською діяльністю, студент частково прагне до володіння дизайнерською компетентністю. Використовує оригінальні джерела пошуку інформації; уміє обґрунтувати дизайнерські ідеї, помічає проблему, що впливає з поставленої мети. Не завжди адекватно оцінює власний рівень дизайнерської компетентності; уміє виконувати загальний аналіз власної діяльності, оцінювати її, прагне до самовдосконалення.

Низький рівень сформованості дизайнерської компетентності характеризується відсутністю зацікавленості творчою дизайнерською діяльністю; студент не розуміє, не сприймає мети й мотивів оволодіння дизайнерськими навичками, у нього не сформована дизайнерська компетентність. Має знання, які допомагають визначити спрямованість дизайнерської діяльності, керується власною стратегією пошуку інформації, не завжди точно формулює мету та завдання. Не вміє або не виявляє бажання критично аналізувати власну діяльність, не бачить потреби в самовдосконаленні, не володіє вміннями корекції власної діяльності.

Отже, дизайнерська компетентність – складне динамічне утворення, формування якого розпочинається в процесі образотворчої діяльності й

триває впродовж усієї дизайнерської діяльності. Окреслені в роботі критерії, показники та рівні оцінювання сформованості дизайнерської компетентності дають змогу схарактеризувати стан і діагностувати динаміку формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, що оптимізує навчальний процес, який передбачає опанування фахових дисциплін.

### **Висновки до розділу 1**

У розділі підсумовано, що *підготовка майбутнього вихователя дітей дошкільного віку* – діяльність, спрямована на передання юному поколінню досвіду художнього бачення, створення й утілення художнього образу відповідно до естетичних принципів і закономірностей образотворчого мистецтва.

З'ясовано, що мистецтво стає провідною детермінантою художнього розвитку особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, оскільки це зумовлене насамперед еволюцією культури як цілого, де існує й розвивається мистецтво. Зв'язки мистецтва та художнього розвитку особистості фахівця опосередковані тим її прошарком, який називають художньою культурою. Історичні зміни цих зв'язків спричинені змінами художньої культури як специфічного пласту культури.

У ході аналізу наукових підходів до з'ясування змісту, структури й особливостей процесу дизайнерської компетентності сформульовано дефініцію поняття «дизайнерська компетентність». На підставі сутності понять «дизайн» і «компетентність» термін потрактований як складник фахової підготовки студентів, що поєднує естетичний (творчий) та технічний (діяльнісний) аспекти навчання.

*Дизайнерська компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку* – інтегративна властивість особистості, що побудована на міждисциплінарних структурованих знаннях, різнорівневих уміннях (генерувати ідеї, проектувати, структурувати, конструювати тощо), вирізняється здатністю реалізувати естетичний потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної художньо-проектної

діяльності, усвідомлювати відповідальність за її результати.

Зазначено, що дизайнерська компетентність реалізується через творчість майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, через розуміння культурно-естетичних, візуально-комунікативних проблем дизайнерської діяльності, уміння сформулювати художньо-образні, конструктивно-технологічні, комунікативно-інформаційні завдання, виконати їх візуально-художніми засобами.

Формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку фаховій підготовці оцінюють за низкою *критеріїв* (когнітивно-технологічним, мотиваційно-ціннісним, рефлексивним) і *рівнями дизайнерської компетентності* (низьким, задовільним та високим). Критерієм ефективності формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку слугує творчий (високий) рівень сформованості мотивації до успіху в професійній дизайн-діяльності, дизайнерської компетентності, розвитку творчих якостей і проектно-конструкторських здібностей студентів.



## РОЗДІЛ 2

### ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 2.1. Педагогічні умови ефективного формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку

У сучасних педагогічних дослідженнях, що фокусують увагу на проблемах вдосконалення педагогічних систем, підвищення ефективності освітнього процесу, особливе місце посідає питання вияву, обґрунтування й перевірки педагогічних умов, що забезпечують успішність діяльності. Аналізуючи підходи до з'ясування сутності поняття «умови», зазначимо, що науковці не оперують єдиною усталеною дефініцією. У працях учених запропоновано різні тлумачення окресленого поняття: правила, чинні в будь-якій сфері життя чи діяльності (Н. Завгородня [20]); сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на виконання поставлених завдань (А. Найн [42]); єдність об'єктивного та суб'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності та явища (Н. Яковлева [68]); вираження відношення предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може (І. Фролов [60]); ставлення предмета до явищ, що його оточують і без яких його існування не можливе (Ю. Загородній [20]); категорія як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно сформувалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пехота [46]); результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (В. Андреев [3]); взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу та узгоджені з психолого-педагогічними критеріями.

У педагогіці питання умови схарактеризоване в низці праць. Зокрема,

О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, що забезпечують успішне виконання поставленого завдання [59]. До цієї проблеми апелює вітчизняний науковець М. Малькова, трактуючи педагогічні умови як «сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу», від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [36, с. 98].

Дослідниця Т. Каминіна педагогічними умовами називає «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища», спрямованих на виконання поставлених у педагогіці завдань. До педагогічних умов належать лише ті, що спеціально створені в педагогічному процесі та реалізація яких забезпечує найбільш ефективний його перебіг [25, с. 63].

Педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам можуть бути реалізовані компоненти технології. Як зазначає Т. Гуцан [17], педагогічні умови повинні віддзеркалювати структуру готовності майбутніх фахівців до діяльності в умовах профільного навчання, містити передбачені компоненти технології формування готовності моделі або технології.

Отже, «педагогічні умови» – це сукупність обставин, що сприяють побудові освітнього процесу з огляду на потреби, інтереси, можливості особистості щодо провадження ефективної професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури із задекларованої проблеми слугує підставою для виокремлення педагогічних умов ефективного формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці:

- 1) забезпечення інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності у професійній роботі вихователя дітей дошкільного віку;

- 2) спрямування змісту образотворчої діяльності на сприйняття художнього образу майбутніми вихователями;

- 3) комплексне застосування трансформації медіаінновацій у художньо-

професійній діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку

Реалізація педагогічної умови – *забезпечення інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності* – передбачає створення такого освітнього середовища в процесі вивчення дизайну, яке б сприяло оволодінню дизайн- засобами вираження, сучасними методиками організації художньо-проектної діяльності студентів і керівництва нею, подальшому її використанню в практичній професійній діяльності.

Удосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку неможливе без забезпечення інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності. Його використання відкриває перспективні можливості для розвитку інформаційної та мультимедійної грамотності, що впливає на рівень якості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в освітній та професійній діяльності; знання сучасних прийомів і методів використання засобів інформаційних технологій при виконання дизайнерських завдань.

Інформаційно-освітнє середовище має кілька компонентів структури: просторово-семантичний компонент – організація простору (дизайн інтер'єрів, просторова структура приміщень тощо); символічний простір (різноманітні символи – емблема, традиції тощо); змістово-методичний компонент – змістова сфера (концепції навчання й виховання, освітні та навчальні програми, навчальний план, навчальні посібники, наочність тощо); комунікаційно-організаційний компонент – особливості суб'єктів освітнього середовища (розподілення статусів і ролей, національні особливості студентів і педагогів, їхні цінності, настанови, стереотипи тощо.); комунікаційна сфера (стиль навчання та викладання, просторова й соціальна щільність серед суб'єктів освіти тощо); організаційна сфера (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань викладачів, ініціативних груп й ін.) [48].

Для формування сприятливого інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує набуття майбутніми вихователями дизайнерських умінь і

навичок, потрібно:

а) досліджувати педагогічний світовий і вітчизняний досвід організації дизайнерської діяльності у процесі образотворчої діяльності;

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

в) мати науково-методичне забезпечення, що охоплює інформаційні ресурси та комп'ютерні засоби навчання.

Використання мультимедійних технологій у формуванні дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку вможливує кардинальний технологічний поступ в організації та практичній реалізації дизайнерської діяльності у фаховій підготовці. Ідеї використання мультимедійних технологій передбачають удосконалення вмій користуватися електронними ресурсами.

Підґрунтям упровадження мультимедійних технологій у підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку слугує така властивість мультимедійних засобів, як гармонійне інтегрування різних видів інформації. Вихователеві в сучасні часи стає все складніше уявити процес створення художніх та дизайнерських образів без допомоги комп'ютера.

Мультимедійні технології у формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку вважаємо перспективними і популярними інформаційними технологіями, що дають змогу створювати цілі колекції зображень, текстів і даних, супроводжують виклад інформації звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами.

Серед основних дидактичних функцій, що мають бути реалізовані за допомогою мультимедійних технологій, учені виокремлюють пізнавальну, розвивальну, дослідницьку, комунікативну [10; 26]. Мультимедійні технології у формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку виконують такі функції: посилення наочності; забезпечення науковості навчання; розвиток пізнавальних інтересів і здібностей; підвищення якості художньо-мистецьких та дизайнерських знань;

пришвидшення темпу навчання; поліпшення усвідомлення й запам'ятовування освітнього матеріалу; активізація самостійної роботи студентів; зв'язок теорії з практикою; індивідуалізація навчання; контроль за засвоєнням знань.

Застосування можливостей інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності, в освітньому процесі майбутнього вихователя дітей дошкільного віку дає можливість вдосконалити процес формування дизайнерської компетентності фахівця. Тому, доцільним стало оновлення змістового контенту таких курсів , як «Мистецтво дизайну у ЗДО», «Художня праця та основи дизайну», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», які є базою отримання майбутніми вихователями дітей дошкільного віку знань в галузі дизайн-освіти і реалізуються за допомогою мультимедійних технологій.

З'ясовуючи роль мультимедійних технологій у художньо-педагогічній освіті майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, окреслимо ті аспекти, які впливають на формування дизайнерської компетентності в майбутніх педагогів у фаховій підготовці: використання мультимедійних технологій як інструменту проектної діяльності та виховання інформаційно-графічної культури особистості; інтеграція дисциплін загально-професійного циклу й мультимедійних технологій у реалізації художньо-творчих, дизайнерських ідей та проектів; використання комп'ютерних технологій як засобу активного залучення студентів до освітнього процесу, спрямування до самоосвіти і творчої самореалізації.

Друга педагогічна умова – *спрямування змісту образотворчої діяльності на сприйняття художнього образу майбутніми вихователями.* Актуальність пошуків, спрямованих на з'ясування змістового наповнення поняття «художній образ», підтверджена тим фактом, що вже протягом десятиліть до нього звертаються спеціалісти різних наукових галузей і творчих професій. Найбільш інтенсивно й ретельно це поняття схарактеризоване в мистецтвознавстві та естетиці, що зумовлене живою природою соціального ангажування. Протягом століть, особливо на зламі епох і в період становлення нового естетичного виміру, науковці виявляють

нові аспекти, здавалося б, осмислених понять, тобто розкривають нові якості відомого феномену, що породжені новими естетичними запитам.

Серед дослідників, які доклали чималих зусиль до студіювання зазначеного поняття з погляду естетики й мистецтва, назвати В. Бичкова, Ю. Борєва, А. Канарського, Л. Левчук, Ю. Усова та інших. Історико-культурній еволюції художнього образу присвячено фундаментальні праці Е. Ауербаха, М. Бахтіна, Г. Гачева, К. Горанова, О. Лосєва, О. Фрейденберга та ін. Попри наявну бібліографію, окремі аспекти порушеної проблеми донині не з'ясовані. На нерозривній єдності аналізованих аспектів наголошують представники світової естетичної думки. Зокрема, Д. Дідро, Й. Гете, Г. Лессінг розвинули на цій основі одне з найсуттєвіших у сучасній естетиці поняття художньої правди.

Звернемо увагу на певні особливості інтерпретації художнього образу в мистецтві й естетиці. Згідно з *традиційним (вузьким)* розумінням, художній образ – це наочна форма відображення життя, відповідно до *широкого трактування* – спосіб творення та буття художнього твору. При цьому поняття «художній образ» частіше студіюють у вузькому значенні, виокремлюючи його як самостійний елемент художнього твору або як певний засіб (символ) відображення змісту художнього твору [2, с. 93]. Таке розуміння застосовують здебільшого як означення художнього образу в мистецькій інтерпретації.

У культурологічному аспекті художній образ формується у свідомості відповідно до естетичних проблем епохи. Аспекти зв'язку зображення та культури описані Ю. Легеньким [32]. Автор вважає, що сутність діяльнісного тлумачення зображення полягає в тому, «щоб описати зображення як акт культури, де воно невід'ємне від діяльності взагалі. Зображення завжди є синтезом реальностей культури, що вміщує предметні, мовно-комунікативні і візуально-пластичні компоненти» [32, с. 22]. Культурологія зображення передбачає розуміння художнього твору як конкретно-історичного явища; композиції, що уособлює конструктивно-творчу діяльність культури; системи діяльності зображення як єдність підсистем стану, поведінки, діяльності та як феномена культурних відносин.

Найвагомішим складником сприйняття художнього образу В. Кузін називає пізнання простору та просторових властивостей предметів – їх форми, конструкції, розміру [27]. Просторові характеристики пов'язані з відчуттям пропорційних і масштабних відношень предметів та їх груп. Диференційовано такі структурні рівні сприйняття художньої композиції: рівень фактури; рівень деталей; елементний рівень; рівень частин цілого; об'єктний рівень [27].

Б. Мейлах [37] описує три рівні сприйняття художнього образу мистецтва: високий (проникнення в задум та особливості твору), концептуальний, або системний, та елементарний. Фазами сприйняття є впізнавання, поступове проникнення в задум, у систему образів твору, інтерпретація твору на основі взаємодії варіативних та інваріантних елементів змісту [37, с. 208].

У наукових дослідженнях наголошено на широкому колі ознак сприйняття художнього образу. Серед них – спостережливість (Б. Ананьєв, В. Кузін, І. Сеченов, Б. Теплов); системність, активність, динамічність, цілісність (Б. Мейлах [37]); предметність, цілісність, константність та осмисленість (Р. Немов); цілісність, осмисленість, апперцепція, вибірковість, константність (В. Кузін [28]). Ці характеристики позначають сприйняття художнього образу як пізнавальний процес, у якому всі елементи взаємопов'язані, тільки їхня єдність і системність забезпечують успішність певного виду художньо-творчої діяльності.

Досліджуючи категорію творчої особистості, О. Клепиков [26] та І. Кучерявий [31] звертають увагу на *духовність* сприйняття художнього образу. На думку вчених, «художнє сприймання – надзвичайно складний процес, який охоплює не лише образ зовнішніх, матеріальних сторін твору мистецтва, а й проникнення в його духовний зміст» [26, с. 106]. Ю. Кулюткін та Г. Сухобська теж описують таку ознаку: «Сприйняття художнього твору уособлює осягнення того своєрідного, що становить духовний світ художника, цього неможливо досягти тільки логічним мисленням» [30, с. 61]. Автори характеризують сприйняття художнього образу як своєрідне емоційне співпереживання, збіг емоційно-образних критеріїв художника та

глядача. Отже, важливими характеристиками художнього сприйняття є його *образність* та *емоційність*.

Отже, *художній образ* – це естетичний спосіб існування твору у плані його виразності, вражаючої переконливості та значущості. Художній образ є центральним, системоутворювальним поняттям для різних видів мистецтв, особливим, емоційним, природним і надзвичайно продуктивним способом пізнання реальної дійсності. Образи постають у свідомості людей під впливом реальної дійсності, сприйнятої за допомогою органів чуття. Вони слугують копіями, відображенням дійсності. У художньому образі злиті в єдине об'єктивне й суб'єктивне, матеріальне та духовне, зовнішнє і внутрішнє.

Третя педагогічна умова – *комплексне застосування трансформації медіаінновацій у художньо-професійній діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку* сприяє формуванню здатності сприймати прекрасне в мистецтві та дизайні; систематизувати отриману інформацію за ступенем важливості та необхідності при створенні художніх образів дизайн-об'єктів; розвитку художньо-мистецьких, дизайнерських та творчих умінь у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Застосування трансформації медіаінновацій дозволяє майбутнім вихователів дітей дошкільного віку накопичувати знання у художньо-мистецькій та дизайнерській сфері; відшукувати та знайомитися з необхідною інформацією для створення дизайнерських образів, дизайн-колекцій. При цьому, використання крос-медійних та мультимедійних платформ студентами супроводжується індивідуалізацією, перцептивною активністю, роботою уяви, асоціативним дизайн-мисленням, умінням осмислювати отриману інформацію та сприятиме формуванню дизайнерської компетентності у художньо-професійній діяльності.

Нові *крос-медійні платформи* фактично підготовлені до змін у медіаспоживанні та обрані споживачами інформації (рис. 2.1). Щоб перебувати в тренді, газета додатково до друкованої версії має видавати самостійне цифрове онлайн-видання, яке використовує всю специфіку онлайн (інтерактивність, гіпертекстуальність, мультимедіа); журнал новин



мав би розробляти додаток для смартфонів, який містить усі візуальні переваги електронного журналу; радіожурналісти повинні працювати з відеокамерою, щоб готувати додаткові матеріали із зустрічі чи з події; телевізійний канал активно мав би повідомляти теми дня у «Фейсбуці» чи у «Твітері».

*Мультимедійні платформи* можуть бути використані на всіх необхідних рівнях представлення навчального змісту і формування художньо-професійних знань: їх сприйняття, спостереження, теоретичного та практичного опрацювання.

Навчальний зміст реалізований у технології мультимедіа через інтеграцію кількох модальностей – візуальної, аудіальної й анімаційної у формі ілюстрацій, логічних зображень, образотворчих аналогій. До ілюстрацій належать замітники реальності, узгоджені із зображуваним об'єктом: фотографії, відеозаписи тощо. Логічні зображення – спрощені уявлення, які ілюструють складні структури в схематичному й закодованому вигляді, до них належать графіки, схеми, діаграми. Образотворчі аналогії, або ілюстровані метафори, репрезентують моделі-аналогії тих чи тих процесів [1; 5].

Для формування художньо-професійних умінь у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами мультимедійних технологій можуть бути використані такі моделі: мультимедійна лекція, мультимедійне портфоліо, опорний зоровий конспект, «віртуальний музей». Провідним дидактичним засобом при цьому стає мультимедійна презентація – набір логічно пов'язаних слайдів. За структурою слайд містить елементи трьох основних типів: кадри з текстовою інформацією; мультимедійні об'єкти (картинки, звук, відео) і кнопки керування. Для кожного об'єкта можливе застосування анімації – здатності зображуваних елементів рухатися на екрані певним чином. Спосіб створення, оформлення й підготовки мультимедійної презентації трактують як діяльність, під час якої формуються й удосконалюються аналітико-синтетичні, художньо-естетичні, конструктивно-проектувальні типи художньо-професійних умінь майбутніх вихователів.

Мультимедійна лекція – різновид лекції-візуалізації, де основними

методами навчання є демонстрація наочності (кіно-, теле- й відеофрагменти, слайди, блоки інформації) та її покрокове коментування викладачем із підтримкою комп'ютерних технологій. До принципів відмінностей мультимедійних лекцій від «традиційних» належать такі: більш чітко структурований зміст; блокова схема побудови навчального матеріалу; ефективність і чіткість форми подання інформації; використання додаткових прийомів викладу матеріалу (звук, анімація, графіка); розвинена гіпертекстова структура; графічний виклад основних положень лекції, визначень, формул, креслень, схем тощо (Н. Семенова [52]).

Існують безперечні дидактичні переваги мультимедійної лекції перед «традиційними» лекціями. У контексті дослідження наголошуємо на таких, що забезпечують:

- максимальну інформаційну наповнюваність, найбільш глибоке розкриття сутності й закономірностей художньо-педагогічних явищ і процесів; чітке структурування навчального матеріалу; демонстрацію процесів, складних схем, художньо-графічних еталонів, послідовності їхньої побудови, динамічної й просторової наочності;
- інтенсифікацію процесів сприйняття й засвоєння художньо-професійних знань завдяки своєчасності подання інформації, її оптимального дозування, доступності, адаптації темпу подання до швидкості засвоєння;
- реалізацію художньо-естетичних законів формотворення;
- підвищення інтересу й мотивації до навчання, краще запам'ятовування інформації, зосередження уваги студентів на головному;
- ергономічність у застосуванні засобів наочності за допомогою об'єднання їх до спільної презентації [53].

Система занять, що містить у тій чи іншій формі мультимедійні технології, повинна бути вибудована відповідно до закономірностей формування художньо-професійних умінь студентів. Мультимедійні лекції слід доповнювати *опорними зоровими конспектами* – набором слайдів, кожен із яких мультимедійними засобами розкриває зміст наукових понять і категорій, при цьому слугує певним художньо-графічним еталоном, а також

цілісними мультимедійними портфоліо для курсів навчальних дисциплін.

*Інсталяція* (англ. «installation» – установка, розміщення, монтаж) – форма сучасного мистецтва, просторова композиція, що являє собою поєднання різних елементів і водночас художнє ціле. Інсталяцію можна схарактеризувати як самовартісну символічну декорацію, створювану в певний час і під певною назвою. Важливо, що глядач не споглядає інсталяцію з боку як картину, а виявляється в її середині. Деякі інсталяції наближаються до скульптури, але на відміну від неї інсталяцію не ліплять, а монтують із неоднорідних матеріалів, зазвичай, промислового походження [34].

Крім образотворчого мистецтва, що завжди стає вихідним, тривимірною інсталяція передбачає музику, відео, реальність, тому її можна слухати, нюхати, пробувати на смак, торкатися до неї тощо. Інсталяція має залучати до себе глядача в дії, тому містить засоби маніпулювання й безпосереднього тактильного вивчення її елементів. Іноді зміст інсталяції саме в цьому й полягає, передбачаючи зміну положень предметів.

Особливі можливості для створення інсталяцій та для їх перегляду мають комп'ютерні технології, зокрема створені їхніми засобами різні віртуальні середовища – віртуальні музеї, виставки, тривимірні й плоскі графічні динамічні та статичні моделі тощо. Залучаючи студентів до створення й перегляду інсталяцій на теми, передбачені змістом фахової підготовки, досягають формування дизайнерської компетентності у майбутніх вихователів.

*Перформанс* (англ. «performance» – виконання, подання, виступ) – форма сучасного мистецтва, у якій твір є діями художника або групи в певному місці й у певний час. До перформансу належить будь-яка ситуація, що охоплює чотири базові елементи: час, місце, тіло художника, ставлення художника й глядача. Саме цим і відрізняється перформанс від таких форм образотворчого мистецтва, як скульптура чи картина, коли образотворчий твір є виставленим об'єктом [69]. Отже, перформанс можна вважати методом і формою організації художньо-професійної діяльності студентів та використовувати його для репрезентації продуктів цієї діяльності.

*Феномен селфі* (фотографічний автопортрет, найчастіше знятий на

телефон і поширений у соціальних мережах) сьогодні перестав бути просто розвагою, а почав сприйматися як засіб візуальної комунікації, самоідентифікації, реклами чи самореклами. Пильну увагу йому приділяють комунікативісти, психологи, філософи, політологи. Селфі цікавить дослідників, оскільки розмах цього явища щорічно збільшується, майже кожен користувач мережі робить автопортрети, крім того, селфі здатні виявляти приховані бажання й потреби великих соціальних груп [70]. Безперечно, ці властивості нового візуального феномена цікаві й для формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів, адже функції селфі в їх комунікації сприяють створенню певних нових художніх образів, власних персонажів в процесі дизайнерської діяльності.

З'ясуванню сутності цього нового візуального феномену присвячено роботи Н. Карр, Дж. Кілнер, Дж. Оуллет, А. Рутледж, К. Томпсон, К. Орех, Є. Пчолкіної. У контексті політичної комунікації селфі аналізували А. Байша, А. Головицька, А. Карадімітроу, В. Коладоното та інші. У вітчизняній науці феномен селфі вивчають переважно з позицій соціології (Н. Калька, Л.Оришин) та психології (Н. Тавровецька, О. Скуловатова). Натомість немає спеціальних досліджень феномена з позицій реклами, брендингу, теорії комунікацій, особливо ж стосовно функціонування селфі в контексті вітчизняних політичних комунікацій.

Отже, селфі є сучасним шляхом самопізнання. Автопортрети дозволяють поділитися своїми переживаннями, настроєм і зрозуміти їх, оскільки селфі стають частиною культури, то воно навіть є корисним. Автофотографування є сучасною можливістю побачити себе, дізнатися та ідентифікувати себе. Обґрунтовуючи можливості селфі у формуванні дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку стверджуємо, що його використання розвиває творчість особистості, оскільки пошук теми, ракурсу, вислову є творчим зусиллям і особа, що фотографує, створюючи свій новий образ, мимоволі творить. Потім, аналізуючи можливості феномену селфі студенти проектують арт-об'єкти та фото-зони для фотографування, що сприяє розвитку дизайнерських умінь, художньо-проектного мислення в процесі різних видів діяльності: дизайнерської,

мистецької, художньо-проектної та конструкторської. У режимі «доповненої реальності» майбутні вихователі можуть вправлятися у створенні нових дизайнерських образів.

Отже, ефективне формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку фаховій підготовці можливе в разі наявності таких педагогічних умов: забезпечення інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності; спрямування змісту образотворчої діяльності на сприйняття художнього образу майбутніми вихователями; комплексне застосування трансформації медіаінновацій у художньо-професійній діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

## **2.2. Модель формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці**

Для підвищення ефективності професійного розвитку необхідно організувати педагогічний супровід розвитку особистості в процесі фахової підготовки. Цьому сприяє використання в освітній діяльності студентів моделі формування готовності до професійного розвитку. Моделювання в наукових дослідженнях, яке почали застосовувати ще в глибоку давнину, охоплює нині нові сфери наукових знань. Метод моделювання впродовж тривалого часу розвивався незалежно від інших наук.

Моделювання трактують як репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення. У процесі розвитку поняття «моделювання» дослідники зазначали, що метод моделей базований на аналогії функцій, реалізовуваних об'єктами різної природи [41, с. 89]. О. Рудницька розуміє модель як штучну систему, що відображає з певною точністю властивості досліджуваного об'єкта [50, с.212].

Аналіз сучасних досліджень дає підстави для трактування поняття «моделювання» як науково-пізнавального методу вивчення змістових, технологічних, організаційних компонентів освітньо-виховного процесу

через їх раціональне створення, аналіз і реалізацію.

Осмилення наукового фонду доводить, що проблемі педагогічного моделювання присвячено численну кількість вітчизняних і зарубіжних наукових праць (Г. Балл, В. Беспалько, В. Войтко, В. Володько, А. Дахін, Г. Дмитренко, А. Капська, А. Маркова, В. Мізінцев, В. Михєєв, В. Монахов, В. Семиченко, Г. Сухобська, Н. Щуркова, Є. Ямбург). Зокрема, А. Кулешова пропонує використовувати поняття моделі як схеми або плану дій, спрямованих на реалізацію певної мети. До додаткових характеристик моделі дослідниця зараховує зміст і послідовність етапів у часі; природу взаємодії суб'єктів процесу; опис очікуваних результатів; прогноз [29, с. 13].

Зазначимо, що, описуючи процес моделювання діяльності фахівця, науковці розрізняють два види моделі: модель фахівця (який працює, функціює) і модель підготовки фахівця. У побудові моделі фахівця диференціюють такі варіанти: модель діяльності фахівця (опис видів професійної діяльності, її сфери, структури, ситуацій професійної діяльності та способів їх розв'язання, професійних завдань і функцій, професійних ускладнень, типових настанов тощо) і модель особистості фахівця – опис сукупності необхідних якостей та властивостей, що забезпечують успішне виконання завдань, а також самонавчання й саморозвиток працівника освіти. До кожного виду професійної діяльності бажано добирати, обґрунтовувати особистісні якості.

Для формування у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку дизайнерської діяльності у фаховій діяльності передбачено застосування засобів, форм і методів, що наближають процес пізнання до реальної поведінки людини, де вона ухвалює рішення та емоційно переживає результат своєї дизайнерської діяльності.

Зміст і послідовність етапів формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів, їхні цільові настанови мають бути узгоджені із сутністю та структурою дизайн-освіти у фаховій діяльності, а конкретні засоби, форми, методи, прийоми підготовки повинні зважати на основні вимоги до процесу фахової дизайн-освіти майбутніх вихователів.

*Під моделлю формування дизайнерської компетентності майбутніх*

*вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці* розуміємо графічно представлену сукупність підходів дизайнерської підготовки, що спрямована на набуття майбутніми вихователями фахових знань і формування на їх основі вмінь та навичок; формування здатності до художньо-естетичної, образотворчої, дизайнерської (проектної) діяльності.

Розроблена модель потрактована з позиції системного й особистісно-діяльнісного підходів як сукупність закономірних, функційно пов'язаних компонентів, складників певної цілісної системи. Виокремлення компонентів у моделі дало змогу розподілити її на блоки (цільовий, теоретичний, організаційно-процесуальний, оцінно-результативний), що вможливають більш чітке уявлення про цілеспрямоване формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі фахової підготовки (рис. 2.2).

**Цільовий блок.** На думку А. Григор'єва, мета – це стрижнева, системоутворювальна педагогічна категорія, що взаємопов'язує різні складники педагогічного процесу та проектує кінцевий результат [16]. На підставі обраного підходу окреслено провідну мету – формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі фахової підготовки.

**Теоретичний блок** містить закономірності професійного становлення студентів у процесі дизайн-освіти у ЗВО та ґрунтований на низці положень (фахова підготовка; сучасна мистецька освіта; компетентнісний підхід до організації освітнього процесу; упровадження в дизайн освітньо-цільових методів моделювання, що виражені в розробленні освітніх моделей, які відображають різноманітні аспекти професійних завдань проектування, виробництва і споживання).

Другий блок моделі охоплює основні принципи та компоненти формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці.



**Рис. 2.2. Модель формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку**



У блоці представлено *принципи* суб'єктності, адекватності, індивідуальності, рефлексивності, систематичності взаємодії учасників педагогічного процесу.

*Принцип суб'єктності* передбачає створення умов для реалізації мети дослідницько-експериментальної роботи формування дизайнерської компетентності у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі вивчення дисциплін фахового циклу.

*Принцип індивідуальності* орієнтує студентів на облік у процесі взаємодії своєрідності та розвитку особистісних властивостей, якостей і вмінь, що вможливають ефективність розвитку майбутніх вихователів. Названий принцип передбачає оцінювання успіхів студентів або невдач їхньої праці, зважаючи на індивідуальні особливості кожної особистості, які виявляються як стиль розумової праці та спосіб висловлювання.

Якість розвитку студентів у процесі освітньої діяльності суттєвою мірою залежить від наявності в їхніх діях позитивно-усталеної мотивації і спрямованості на педагогічну професію, що потребує реалізації *принципу рефлексивності*. Професійний розвиток рефлексивної підготовки відбувається через систему конкретних завдань, а саме: сформувати базові знання з предметних дисциплін; навчити аналізувати особисту думку інших людей; неупереджено оцінювати свої можливості та здатності; розвинути навички міжособистісного спілкування в малих і великих проблемних групах.

Гуманістичність взаємин студентів у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає сприйняття майбутніми вихователями, з огляду не тільки на педагогічний ідеал, а й на фактичний рівень розвитку особистості студентів.

*Систематичність* у навчанні прогнозує засвоєння знань, навичок і вмінь у певному логічному зв'язку. Коли вони постають у сукупності, то разом становлять цілісне утворення, тобто систему. Велике значення для реалізації принципу систематичності має практична діяльність студентів, у ході якої вони можуть застосувати теоретичні знання в процесі ділової гри,

тренінгу та на практичних заняттях за комп'ютером.

До теоретичного блоку входять компоненти дизайнерської компетентності майбутніх вихователів: художньо-конструкторський, перцептивний та творчо-діяльнісний.

**Процесуальний блок** забезпечує методикау набуття студентами дизайнерських умінь і навичок у процесі використання різноманітних методів, прийомів, засобів та форм, що містять мистецький складник і слугують методичними механізмами реалізації мети та змісту дизайн-освіти, досягнення результату – професійно компетентного вихователя дітей дошкільного віку.

Керуючись досвідом дизайнерської діяльності майбутніх вихователів, виокремлюємо основні етапи формування дизайнерської компетентності:

- підготовчий (конструювання змісту навчання, який адекватний до завдань дизайнерської підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці);
- ціннісно-орієнтаційний (стимулювання розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вихователів для продуктивного навчання дітей дошкільного віку) – змістово-діяльнісний етап (формування когнітивного й особистісно-процесуального складників дизайнерської підготовки студентів із використанням продуктивних технологій);
- ціннісно-коригувальний етап (аналіз та оцінювання отриманих результатів для їх коригування).

Кожен етап складається з основних процедур: теоретичне обґрунтування мети конкретного етапу; розроблення інструментарію (засобів, форм, методів реалізації задуму); визначення конкретних прогностично сформульованих очікуваних результатів, критеріїв і методів їх оцінювання.

Крім того, розроблення моделі аргументує розгляд *педагогічних умов*, ефективності професійного становлення студентів, а саме: 1) забезпечення інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності; 2) спрямування змісту образотворчої діяльності на сприйняття художнього образу майбутніми вихователями;

3) комплексне застосування трансформації медіаінновацій у художньо-професійній діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

**Оцінно-результативний блок** представляє критерії, показники й рівні формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів в процесі вивчення фахових дисциплін. Виокремлено такі критерії дизайнерської компетентності майбутніх вихователів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, рефлексивний.

Було визначено рівні формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі вивчення фахових дисциплін: низький, задовільний, високий. Результатом упровадження моделі стає ступінь ефективності формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі вивчення фахових дисциплін.

## Висновки до розділу 2

У розділі запропоновано теоретичне обґрунтування моделі формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці, схарактеризовано педагогічні умови ефективного формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів.

Педагогічні умови потрактовані як сукупність заходів освітнього процесу, що, з одного боку, забезпечують досягнення студентами необхідного рівня сформованості дизайнерської компетентності у фаховій підготовці, а з іншого – сприяють ефективному використанню мультимедійних технологій, художнього образу та трансформації медіаінновацій у художньо-професійній фаховій діяльності.

Для ефективного формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці виокремлено педагогічні умови: створення інформаційно-освітнього середовища через використання мультимедійних технологій, які забезпечують набуття досвіду дизайнерської діяльності; оволодіння новими методами й засобами образотворчої діяльності та сприйняття художнього образу; комплексне застосування трансформації медіаінновацій у художньо-професійній

діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

Модель ефективного формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці – цілісний педагогічний процес, у якому сукупність підходів дизайн-освіти спрямована на набуття майбутніми вихователями дітей дошкільного віку певних знань, умінь і навичок, а також на розвиток особистості педагога як майбутнього фахівця. Розроблена модель потрактована з позиції системного й особистісно-діяльнісного підходів як сукупність закономірних, функційно пов'язаних компонентів, складників певної цілісної системи, що містить кілька блоків (цільовий, змістовий, процесуальний, оцінно-результативний), які вможливають більш чітке уявлення про цілеспрямований процес ефективного формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці.

## РОЗДІЛ 3

### ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

#### **3.1. Вивчення та аналіз стану формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в сучасній педагогічній практиці ЗВО**

*Мета констатувального етапу* дослідження полягала в з'ясуванні стану сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку під час опанування фахових дисциплін. Експериментом охоплені студенти Маріупольського державного університету (спеціальність «Дошкільна освіта»).

Констатувальний етап було спрямовано на комплексне обстеження процесу формування дизайнерської компетентності студентів. Серед завдань констатувального етапу дослідження виокремлено такі:

- 1) проаналізувати структуру навчальних програм із фахових дисциплін в аспекті розвитку окремих складників дизайнерської компетентності студентів;
- 2) розробити діагностувальні завдання і методики сформованості дизайнерської компетентності студентів;
- 3) з'ясувати стан сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на різних етапах навчання за фахом.

Експеримент було проведено у два етапи, що дало змогу дослідити стан розвитку дизайнерської компетентності студентів, педагогічні умови її формування, описати типові труднощі та шляхи їх подолання. Під час проведення експерименту окреслено основні напрями роботи:

- 1) аналіз змісту і структури освітніх програм із фаху в аспекті їх орієнтації на розвиток дизайнерської компетентності особистості;

2) визначення обсягу дизайнерських знань та рівня розвиненості дизайнерської компетентності студентів;

3) анкетування педагогів щодо наповнення художньо-професійної діяльності дизайнерським змістом.

У ході констатувального етапу дослідження використано різноманітні методи дослідження: аналіз методичної літератури; спостереження за освітнім процесом у закладах вищої освіти; анкетування, опитування, бесіди, інтерв'ю, тестування; перегляд та аналіз продуктів освітньої діяльності; експертне оцінювання; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду; кількісне оброблення експериментальних даних. Обрання тих чи тих методів зумовлене конкретними завданнями певних етапів експерименту.

На *першому етапі* констатувального етапу дослідження проаналізовано зміст окремих дисциплін, метою яких є розвиток дизайнерської компетентності студентів. Одним із завдань навчального предмета «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва» визнаний розвиток образного мислення та творчої уяви студентів. Ця програма в лекційному курсі ґрунтовно аналізує основні етапи історичного розвитку композиції, типологію композиційних вирішень, передбачає ознайомлення з теоретичними основами композиції. Практична частина курсу являє собою виконання вправ на закріплення теоретичних знань з основ композиції й творчих завдань з окремих видів образотворчого мистецтва. Програма складена повно та послідовно. Посутню увагу зосереджено на вивченні основ українського народного мистецтва, що поглиблює історико-культурні знання студентів, надає додаткових практичних умінь і навичок.

У результаті засвоєння цієї програми творче мислення студентів може бути розвинене завдяки опануванню основних композиційних понять, збагаченню практичного досвіду виконання різноманітних графічних завдань, оволодінню різними методами створення композицій. В умовах обмеженого часу, регламентованого навчальним планом, недоцільним є переважання формальних композиційних завдань на першому етапі навчання, що стримує особистісне включення студента у творчу роботу.

Творчий інтерес і вмотивованість самостійного пошуку можна посилити за умов надання завданням практичного змісту, орієнтування на певні теми з історії мистецтв, більш повного висвітлення жанрових особливостей мистецтва. Це сприятиме розвитку творчого мислення майбутніх вихователів, допомагатиме в подальшій практичній роботі.

Суттєвим недоліком програми можна назвати відсутність завдань, орієнтованих на майбутню педагогічну діяльність, відмову від ознайомлення з дитячою художньою творчістю. На нашу думку, брак уваги до розвитку аналітичних умінь, надмірна кількість завдань ускладнюють роботу студентів, орієнтують їх переважно на відпрацювання графічних навичок.

Актуальною для проблематики дослідження є *методика комплексного аналізу творів мистецтва* (І. Сапего), що активно залучає всю систему знань людини: історико-культурні, образотворчі знання та вміння, навички аналітичного мислення, культури мовлення. Схема аналізу художнього твору являє собою певну аналітичну програму, що поділена на секції.

1. Окремий твір. Дослідження залежностей між індивідуальним баченням художника, загальним зоровим рядом епохи та реальним мотивом зображення. Розгляд перетворення реальних форм предметного світу (інтерпретація, спрямованість бачення художника, характер його духовних переживань). Аналіз співвідношення між концепцією художньої предметності, її особливою духовно-пластичною побудовою та художньою конструкцією твору.

2. Творчість художника. Ансамблевість стильових і методичних принципів. Художня мова як знакова система та як частина еволюції художньої мови. Жанрова типологія мистецтва відповідно до загальних принципів мистецтва певного часу, умови становлення, традиційності, новаторства жанрових форм. Тематична типологія творчості, її зв'язок із тематичними параметрами художньої культури, традиціями тематичних циклів. Типологія індивідуального ставлення художника до реальної предметності, загальних зорових та естетичних принципів мистецтва епохи.

3. Історико-художній процес й особливості взаємодії видів мистецтва. Синтетичний етап аналізу. Виявлення в дослідженні структури творчості –

зв'язку художнього методу та стилю із загальною позицією художника, з'ясування ролі творчості митця в історико-художньому процесі, розкриття естетико-художніх зв'язків і композиційних закономірностей [30, с. 148].

Для застосування методики аналізу творів мистецтва необхідне особливе розуміння духовного й культурологічного значення художнього твору, естетико-художня ерудованість, знання законів композиції, що має велике значення для формування творчого мислення майбутнього вихователя.

У методиці аналізу художнього твору, запропонованій В. Щербиною [36], як центральне постає поняття композиції. До завдань методики належать: формування композиційних знань, умінь; набуття мистецьких знань; розвиток образного мислення, художнього бачення; оформлення поняттєвого апарату.

Навчально-композиційний аналіз передбачає низку елементів:

- 1) композиційна схема – з'ясування композиційної ідеї твору, що об'єднує в композиційне ціле всі компоненти твору і становить його основу;
- 2) формат – обрання формату як просторової форми художнього образу, визначення динаміки, статичності, ритмічного ладу, емоційного тону;
- 3) симетрія та ритм – характеристика розподілу мас, вивчення впливу ритмічної організації твору на образність композиційного цілого, експресію образу; діалектика ритму;
- 4) загальні просторові характеристики – визначення образно-змістового центру та засобів його виділення; пошук конструктивної ідеї зображення, аналіз взаємозв'язку змісту та образотворчих форм;
- 5) дія контрастів – композиція як організація контрастів різного рівня; визначення порядку підкорення елементів зображення;
- 6) композиційні закони та засоби – виявлення певного закону, пояснення використаних композиційних засобів;
- 7) перспективна схема – визначення типу перспективної побудови (лінійна, зворотна, перцептивна);
- 8) технічні прийоми та засоби – аналіз технічного аспекту композиції, зв'язок техніки виконання з виразністю; поняття «фактури» у зв'язку з



композиційною конструкцією роботи.

Наступним етапом роботи було анкетування студентів. Так, було запропоновано відповісти на запитання анкети (див. додаток А), що мала на меті виконання таких завдань:

- вивчити позицію студентів щодо можливості застосування інноваційних методик в організації занять з малювання;
- виокремити елементи, що формують індивідуальний дизайнерський стиль;
- з'ясувати, чи використовують студенти під час проходження практики різноманітні дизайн-форми й методи роботи.

За результатами проведеного опитування студенти засвідчили недостатній рівень обізнаності з новітніми педагогічними методиками та розуміння сутності педагогічної творчості. Ця ситуація зумовила низький професійний рівень проходження педагогічної практики й відсутність кваліфікованого оцінювання творчого потенціалу студентів. Зокрема, на запитання анкети «Які педагогічні технології (форми, методи, прийоми) доцільно використовувати на заняттях з малювання?» 11 % від загальної кількості студентів було об'єктивно складно відповісти. Лише 9 % опитаних студентів називали конкретні технології та цілісні методики. Основна частина опитаних студентів (42 %) наголосила на доцільності використання окремих методичних прийомів у плані активізації навчання. 38 % опитуваних зазначили, що їх цілком задовольняє традиційна методика.

Стосовно варіативності методики проведення певного заняття студенти здебільшого надали негативну відповідь (73 %), інші визнали можливість часткових змін методики, спричинених передовсім особливостями групи дітей та їх віку. Жодна відповідь не довела застосування варіативності методів і форм проведення занять для організації наукового дослідження та експериментальної педагогічної роботи.

На запитання «У чому Ви вбачаєте головний шлях удосконалення освітнього процесу?» третина опитаних студентів (35 %) відповіла на користь нових методичних рекомендацій і посібників. 28 % пов'язували покращення педагогічної діяльності зі спілкуванням із колегами й відвідуванням занять

досвідчених вихователів. Лише 15 % студентів акцентували на значущості самостійної експериментальної роботи, 22 % узагалі не відповіли.

Відповіді на запитання «У чому для Вас полягає зміст педагогічної творчості?» можна умовно поділити на три групи. До першої групи належать відповіді, у яких висловлено бажання вдосконалювати форми й методи роботи (19 %); до другої – удосконалення організаційних методів роботи (58 %); до третьої групи – підвищення рівня власних знань (20%). 3 % студентів не змогли відповісти на запитання. Отже, найбільшу увагу в напрямі перебудови власної діяльності студенти приділяють лише організаційним методам роботи.

Серед основних недоліків у проведенні занять студентами назвали порушення структури заняття (34 %), невміння знайти вдале пояснення теми заняття (18 %), невдале керівництво практичною діяльністю дітей (28 %) та не виправдані критерії оцінювання дитячих робіт (20 %).

На запитання «Що можна назвати позитивного в професійній підготовці студентів?» близько 50 % студентів назвали достатній рівень художньо-графічних умінь. У відповідях зауважено про окремі характеристики: знання з історії мистецтв, грамотність викладання, уміння знайти підхід до дітей. Майже не згадані (7 % відповідей) творчі здібності студентів.

На запитання про форми й методи практичної роботи студентів опитувані не назвали застосування методів стимулювання навчальної та творчої діяльності дітей; рідко згадували про використання проблемно-пошукових методів роботи.

Підсумовано, що для відповідей студентів характерні поверхневість і неконкретність. Несуттєву увагу звернено на оптимізацію освітнього процесу та окреслення шляхів особистісного творчого розвитку. У 52 % відповідей наголошено на значущості тільки організаційних чинників у творчій перебудові педагогічної діяльності. Більшість студентів (72 %) не відчувають потреби в будь-якій зміні освітньої програми, не застосовують творчих форм і методів роботи.

Стосовно оцінювання професійної діяльності студентів та

сформованості у них дизайнерської компетентності у період проходження педагогічної практики педагоги визнали насамперед оптимальність організаційної роботи. Як позитивні ознаки підготовки студентів названі лише практично-художні вміння (50 %), однак бракує уваги творчим здібностям студентів.

Відомо, що кіно й відеоролики володіють великим творчим потенціалом. Фото, відео-, поліекрани, багатоканальний звукозапис, лазерна світлотехніка, комп'ютерна підтримка, проектування, анімація, моделювання в поєднанні зі статичними об'єктами допомагають створювати унікальні та потужні перфоманси, що перетворюють на новітньому електронному рівні всі знахідки у сферах художнього вираження й презентації авангарду, модернізму, постмодернізму, навіть консерватизму в усіх видах і жанрах мистецтв [1; 28; 37].

Отже, студентам було запропоновано відповісти на низку запитань анкети, складеної на основі відкритих запитань, які не обмежували обрання форми відповідей студентів (див. додаток Б). З'ясовано, які основні труднощі виникають при виконанні дизайнерських завдань, ступінь збігу реальних результатів з очікуваними. Окремі питання були безпосередньо спрямовані на вимір творчих професійних рис студентів через з'ясування їхнього ставлення до методичних новацій, побудови перспективних моделей дизайнерської діяльності, здатності організовувати та оцінювати дитячу образотворчість та дизайнерську діяльність.

Кількісні показники проведеного опитування та зразки типових відповідей студентів IV курсу спеціальності «Дошкільна освіта» (див. додаток В) доводять, що студенти відчують ускладнення як у процесі підготовки до самостійних занять, так і в ході проведення й організації образотворчої діяльності дошкільників. Водночас виявлено, що 70 % опитаних студентів виявляють зацікавлення педагогічними новаціями; 82 % студентів планують пов'язувати свою майбутню професійну діяльність із дитячою творчістю. Отже, можемо констатувати певні суперечності між рівнем професійної підготовки студентів та вимогами до вихователя в реальному педагогічному процесі.

Відповідаючи на запитання «Які педагогічні відкриття Ви зробили для себе?», студенти здебільшого (45 %) наголошували, що окремі теми й етапи роботи становлять великі труднощі для дітей. Висновок про гальмівну дію зразків в образотворчій діяльності дітей зробила нечисленна кількість опитуваних (10 %). Окремі респонденти (5 % відповідей) назвали захоплення дітей різними техніками малювання. 15 % студентів не змогли сформулювати зміст педагогічних відкриттів. Загалом констатовано, що студенти мали слабкі попередні уявлення про характер образотворчої діяльності дітей, тому не змогли достатньою мірою сформулювати методичні висновки.

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

Проведене опитування дало змогу зробити певні узагальнення, з'ясувати типові труднощі, які виникають у професійній діяльності вихователя дітей дошкільного віку; окреслити напрями творчого розвитку особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

До розроблених компонентів, критеріїв і показників було дібрано діагностувальні завдання, методики, тести, питальники, розроблено педагогічні ситуації з метою з'ясування наявних рівнів сформованості дизайнерської компетентності. Опишемо їх.

*Таблиця 3.1*

**Дослідження формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	<b>Методики дослідження</b>
-------------------	-----------------	------------------	-----------------------------

Художньо-конструкторський	Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- інтерес до дизайнерської діяльності;</li> <li>- мотивація досягнення успіху у фаховій діяльності</li> </ul>	«Мотивація успіху і остраху» (за А. Реаном), «Мотивація до успіху» (за Т. Елерсом), проблемні дизайн-ситуації
Перцептивний	Когнітивно-технологічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння дизайнерськими знаннями, вміннями та сучасними дизайн-технологіями;</li> </ul>	питальник «Що я знаю про дизайн», тести «Сформованість творчого стилю діяльності» (за Н. Вишняковою), діагностична карта
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння генерувати оригінальні ідеї у вирішенні дизайнерських проблем</li> </ul>	«Оцінка сформованості творчих умінь»
Творчо-діяльнісний	Рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння навичками дизайнерського і творчого мислення;</li> <li>- самодіагностика та прагнення до дизайн-розвитку</li> </ul>	тести «Оцінка наявності вольових якостей» (за О. Востриковим), «Діагностика саморозвитку професійної діяльності» (за Л. Бережновою), «Самоорганізація діяльності» (за Є. Мандриковою), питальники «Стиль

			самоорганізації поведінки» (за А. Ішковом та В. Моросановою)
--	--	--	--

### 3.2. Методика формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці

Для перевірки педагогічних умов і реалізації моделі формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці в умовах закладу вищої освіти проведено дослідницько-експериментальну роботу, що складалася з *чотирьох етапів*.

Інформаційне суспільство, процес становлення якого ми наразі можемо простежувати, формує нові вимоги до сучасного педагога, його професійних умінь та особистих якостей.

Методика формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці базована на дотриманні основних дидактичних принципів: систематичності й послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості, наочності.

Загалом методика формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці в умовах закладу вищої освіти складається з *чотирьох етапів*.

I етап – *підготовчий*. На цьому етапі студенти виконували такі завдання: ознайомилися з наявною в університетській бібліотеці літературою з курсів, виконували практичні роботи з різних дисциплін («Мистецтво дизайну у ЗДО», «Художня праця та основи дизайну», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва»), навчалися застосовувати знання перспективи; формували потребу в правильному застосуванні знань із пластичної анатомії; розвивали цілісне сприйняття малюнка. Передбачалися завдання з передання об'єму предметів з урахуванням конкретного освітлення; вправи з техніки передання кольору й

зображально-виразні можливості палітри художника.

На цьому етапі реалізовано *першу умову* – забезпечення інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності. Одним із засобів інформаційно-освітнього середовища є веб-квест. Веб-квест у педагогіці – проблемне завдання з елементами ролівої гри, для виконання якої використовують інформаційні ресурси інтернет. Для підтвердження ефективності цієї умови студентам було запропоновано виконати веб-квест з теми «Дизайн інтер'єру». У кінці цього веб-квесту студенти представляли портфоліо, згідно з обраним стилем, а для захисту роботи розробляли мультимедійну презентацію, які потім завантажували на навчальному порталі Moodle на сторінці відповідної навчальної дисципліни.

У ході цього етапу реалізовано *художньо-конструкторський компонент*, який спрямований на мотивацію до дизайнерської діяльності, розуміння сенсу цієї діяльності та свого місця в ній. Студенти засвоїли знання основних етапів і методів художнього конструювання, правила виконання художньо-графічних робіт, зформували уявлення про різновиди графічних і дизайнерських комп'ютерних програм.

На II етапі – *ціннісно-орієнтаційному* було реалізовано *перцептивний компонент*, спрямований на розвиток у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку професійних цінностей та ідеалів.

Під час реалізації такої педагогічної умови, як застосування нових методів і засобів образотворчої діяльності, що сприяють розумінню художнього образу, використано новий візуальний феномен *селфі* як варіант візуальної самопрезентації та створення художніх дизайн-образів [22; 29].

На цьому етапі студенти виконували такі завдання: ознайомилися з історією виникнення одягу та творчістю відомих модельєрів; проектували і макетували одяг за моделлю, поданою викладачем, створювали власну колекцію одягу. Під дизайн-проектом розуміємо створення «Fashion» – альбома власної колекції одягу для ляльок (практичне завдання до семінарського заняття з дисципліни «Мистецтво дизайну у ЗДО»).

Також для підвищення продуктивної дизайнерської діяльності

студентів у ході вивчення дисципліни «Мистецтво дизайну у ЗДО» пропонувалось створити дизайн групової кімнати ЗДО з використанням мультимедійних технологій. Мультимедійні технології застосовувалися на всіх необхідних рівнях представлення освітнього змісту дизайну, розвитку художньо-професійних знань у процесі дизайн-діяльності: їх сприйняття, спостереження, теоретичне й практичне опрацювання.

Одним із видів мультимедійних технологій є мультимедійний лонгрид (long read), тобто розлога розповідь цікавої історії. Медіафахівець Г. Амірханова пропонує загальні правила верстання мультимедійних лонгридів: 1) лонгрид – це контент, історія, герой; 2) тема лонгриду – завершена історія або закінчена на певному етапі; 3) історія «любить, коли глибоко», поверхові матеріали чи просто красиво заверстані фото – це не історія; 4) візуалізація; 5) лонгрид «любить очима»: стиль, макетування, верстання; 6) лінійне (оцінювання історії, а вже потім читання тексту за порядком) та крос-читання матеріалів (заголовки, врізи, блоки) [1].

Мультимедійний лонгрид «Історія виникнення сукні» був створений для вивчення однієї з тем дисципліни «Мистецтво дизайну у ЗДО». У цьому мультимедійному лонгриті представлено еволюцію сукні, історії весільної, коктейльної, вечірньої, випускної та бальної суконь. Лонгрид наповнений картинками та відеоматеріалами, які доповнюють текст для кращого розуміння теми.

На III етапі – *змістово-діяльнісному* було запропоновано проблемні, пошукові завдання під час вивчення спецкурсу «Мистецтво дизайну у ЗДО». Виконувалися такі завдання: ознайомлення з процесом упровадження медіа в освітній процес; розгляд видів медіа; опанування медіаграмотністю як здатністю (спроможністю) аналізувати медіаінформацію; характеристика традиційних джерел інформації та їхніх ознаки; створення фотосету або відеоролику власного творчого проект-дизайну.

Серед практичних завдань виконувалися такі: аналіз іміджу сайтів закладів дошкільної освіти; розробка фірмового стилю або емблеми для дошкільників, які займаються в гуртку «Ми - дизайнери», комплексний підхід до розробки; підготовка рекламного пакету (у різних варіантах).



Залучено методи арт-педагогіки, створення позитивної емоційної атмосфери в студентській групі. Запропоновано *інсталяції* (англ. «*installation*» – установка, розміщення, монтаж) – форму сучасного мистецтва, просторову композицію, що поєднує різні елементи, при цьому є художнім цілим. Інсталяцію можна схарактеризувати як самовартісну символічну декорацію, створювану в певний час і під певною назвою. Нажаль, з причини карантинних обмежень створення інсталяції було не завершено.

IV етап – *ціннісно-коригувальний* (аналіз та оцінювання отриманих результатів для їх коригування). Реалізовано *третю педагогічну умову* – комплексне застосування трансформації медіаінновацій у художньо-професійній діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку – у вигляді активного творчого самовираження через *мультимедійні платформи*: мультимедійна лекція, мультимедійне портфоліо, опорний зоровий конспект тощо.

Отже, реалізація зазначених етапів експериментальної методики формування дизайнерської компетентності повноцінно сприяла формуванню дизайнерської компетентності в майбутніх вихователів.

У межах експериментальної методики було доповнено лекційний матеріал до навчальної дисципліни «Мистецтво дизайну у ЗДО», оновлені практичні завдання до семінарських занять і *реалізовано першу педагогічну умову*. Студенти виконували дизайн-орієнтовані завдання: розробка фірмового стилю або емблеми для дошкільників, які займаються в гуртку «Ми - дизайнери», веб-квест з теми «Дизайн інтер'єру», мультимедійний лонгрид «Історія виникнення сукні», створення «Fashion» – альбома власної колекції одягу для ляльок та інші.

Під час формувального етапу експериментального дослідження для студентів запропоновані завдання, що сприяли формуванню графічних умінь, навичок. У ході діалогу вони розв'язували складні мистецькі проблеми на основі аналізу обставин та інформації, зважували альтернативні думки, ухвалювали продумані рішення, брали участь у дискусіях, спілкувалися з іншими людьми. Так, з дисциплін «Мистецтво дизайну у ЗДО» та «Художня

праця та основи дизайну», майбутні вихователі дітей дошкільного віку виконували комплекс дизайн-орієнтованих завдань.

Для формування дизайнерської компетентності у процесі фахової підготовки студенти розробляли творчий дизайн-проект з дисциплін «Мистецтво дизайну у ЗДО».

Реалізація *другої педагогічної умови* – спрямування змісту образотворчої діяльності на сприйняття художнього образу майбутніми вихователями – сприяла розвитку *художнього образу* в майбутніх фахівців дошкільного фаху, уможливила щирі переживання, відгуки про твір (через естетичне оцінювання, естетичну реакцію).

З метою формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку для продуктивного засвоєння знань, умінь і навичок студенти виконували *творчий веб-квест з теми: «Створення дизайн-проекту закладу дошкільної освіти»*. Студенти могли конкретизувати та звузити тему проекту.

*Мета веб-квесту* – поглибити й закріпити теоретичні знання з дизайну одягу, інтер'єру, аксесуарів; кулінарії та кондитерської справи, набути навичок творчого аналізу, сформувати індивідуальний стиль науково-дослідницької діяльності, реалізувати власний творчий потенціал.

*Міжпредметні зв'язки* – «Мистецтво дизайну у ЗДО», «Художня праця та основи дизайну», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва».

*Завдання веб-квесту*. Перед грою студенти ознайомлююся з умовами та рекомендаціями. Студенти обирали собі ролі із запропонованих, потім ознайомлювалися зі своїм завданням (для кожної ролі – різне). Для його виконання пропонувалися покликання, де можливо знайти потрібну інформацію, проте можна було використовувати й інші ресурси. Також перед початком гри всі ознайомлювалися з інструкцією діяльності, що розміщувалася на окремій сторінці.

Роль 1. Модельєр – спеціаліст із виготовлення моделей одягу, засновник експериментальних зразків, що обирає спосіб і стиль, загальне конструктивне рішення та нові технологічні рішення, розробляє декор,

обирає колір і матеріал.

Тематика роботи – «Дизайн одягу ляльки».

Роль 2. Дизайнер інтер'єру – це фахівець, який створює стиль, затишок і комфорт у приміщенні. Професія передбачає супровід усього процесу оформлення, починаючи від розроблення проекту, закінчуючи добором меблів певного стилю.

Тематика роботи – «Дизайн інтер'єру приміщення ЗДО».

*Звітна документація:* за результатами проходження веб-квесту студент(ка) оформлювали творчий проект і мультимедійну презентацію до нього.

Отже, інтерактивна методика веб-квестів дозволила майбутнім вихователям знаходити необхідну інформацію, критично аналізувати її та систематизувати, виконувати поставлені завдання. Її використання не було складним, не потребувало завантаження додаткових програм або специфічних технічних знань і навичок. Для її реалізації необхідно було мати комп'ютер із доступом до мережі Інтернет. Робота з веб-квестами посилювала мотивацію навчання, сприяла розвитку критичного мислення, формувала вміння й навички порівняння, аналізу помилок, перспектив, класифікації, пошуку шляхів розв'язання проблеми та виконання завдань у цілому.

Кейс-метод, або метод ситуаційних вправ, є інтерактивним методом навчання, новим методом образотворчої діяльності та сприйняття художнього образу в ній. Існує численна кількість технологій інтерактивного навчання: робота в парах; ротаційні (змінні) трійки; карусель; робота в малих групах; акваріум; незакінчена пропозиція; мозковий штурм; Броунівський рух, дерево рішень; суд від власного імені; громадські слухання; рольова (ділова) гра; метод прес; оберти позицію; дискусія; дебати, аналіз ситуації (кейс-метод) та ін. [49], що схарактеризовані нижче.

*Карусель* – варіант кооперативного навчання, найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами для обговорення дискусійних питань. Цю технологію застосовували для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально

протилежних позицій; для збирання інформації з якої-небудь теми; для інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань; для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

*Робота в малих групах.* Роботу в групах використовували для розв'язання складних проблем, що потребували колективного розуму. Парну роботу використовували для швидкої взаємодії, роботу в малих групах – у тих випадках, коли завдання вимагало спільної, а не індивідуальної роботи.

*Акваріум* – варіант кооперативного навчання, що слугував формою діяльності студентів у малих групах, ефективною для розвитку навичок спілкування в малій групі, удосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку [55].

*«Коло ідей»* мав на меті розв'язати гострі суперечливі питання, укласти список ідей, залучати всіх студентів до обговорення поставленого питання. Технологію застосовували тоді, коли всі групи мали виконувати одне й те саме завдання, що складалося з кількох питань (позицій), які групи представляли по чергово.

*Мікрофон* – різновид загальногрупового обговорення, що надавав змогу кожному сказати щось швидко, по чергово, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

*Незакінчені речення* – прийом, який часто поєднують із «Мікрофоном»; допомагав більш ґрунтовно працювати над формою висловлення власних ідей, порівняння їх з іншими позиціями. Робота за такою методикою давала присутнім змогу долати стереотипи, висловлюватися більш вільно стосовно запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

*Мозковий штурм* – відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовувалася для вироблення кількох варіантів розв'язання конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукав студентів виявляти уяву та творчість, допомагав їм вільно висловлювати свої думки [65].

*Навчаючи – учусь* («Кожен учить кожного», «Броунівський рух»).  
Метод «Навчаючи – учусь» використовувався для засвоєння блоку

інформації або в ході узагальнення й повторення вивченого. Він давав студентам змогу передати свої знання одногрупникам. Використання цього методу формувало загальну картину про поняття й факти, що необхідно вивчити на академічній парі, а також активував певні запитання, підвищував зацікавлення навчанням.

*Ажурна пилка («Мозаїка», «Джиг-со»)* – технологія, що застосовувалася під час створення на занятті ситуації, яка давала змогу студентам працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Це ефективна технологія, замінювала лекції тоді, коли початкова інформація повинна бути передана студентам перед проведенням основної пари або доповнювала таку пару; заохочувала студентів до допомоги один одному в навчанні.

*Аналіз ситуації (case-метод)* – оптимізував вивчення гуманітарних дисциплін. Зміст деяких понять студенти засвоювали, аналізуючи певні ситуації, випадки із життя (правові, історичні, моральні тощо), у яких перетиналися інтереси людей, життєві погляди, позиції. Такі ситуації студенти аналізували індивідуально, у парах, у групах або в загальному колі. Аналіз потребував певного підходу, алгоритму. Технологія навчала студентів ставити запитання, відрізнити факти від думок, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати й ухвалювати рішення.

Для формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в ході вивчення фахових дисциплін використовувався *метод конкретних ситуацій (або кейс-метод)*, що базований на ситуаційному підході. Його основним завданням був розвиток у студентів практичних умінь і навичок ухвалення рішень у професійній діяльності.

Для реалізації *третьої педагогічної умови* запропоновано трансформацію медіаінновацій у художньо-професійній діяльності на основі проектування з теми «Створення емблеми для дошкільників, які займаються в гуртку «Ми - дизайнери»».

З метою формування у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку дизайнерської компетентності на період педагогічної практики студентам були видані завдання на виконання різноманітних творчих вправ з

елементами гри. Завдяки грі, відповідно до дитячого екзистування, студенти могли спрямовувати в конструктивно-художнє русло фантазію, думки, почуття та предметні дії дітей дошкільного віку.

Отже, методика формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі фахової підготовки передбачає використання комплексу дисциплін професійного спрямування, таких як «Мистецтво дизайну у ЗДО», «Художня праця та основи дизайну», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва» та ін., дизайн-орієнтованих завдань, проектів, кейсів. Усе це інтегрує традиційні та сучасні підходи до об'єктів дизайн-проектування, прогнозує опанування студентами теоретичного, практичного та творчого арсеналу засобів дизайнерської діяльності, сприяє підвищенню рівня мотивації й практичної готовності студентів до реалізації завдань із дизайну та образотворчого мистецтва.

### **3.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідницько-експериментальної перевірки**

Констатувальний етап експерименту спрямований на з'ясування характеристик і властивостей дослідження мотивації у студентів. У ньому брали участь експериментальна та контрольна групи. Експериментальну групу залучено до всіх процедур експерименту. Контрольна група слугувала еталоном, за яким оцінювали результати експерименту.

На констатувальному етапі дослідницької роботи вхідне діагностування було зорієнтоване на визначення стану раніше набутих знань і вмінь майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в межах дизайнерської діяльності, на виявлення ставлення студентів до дизайнерської діяльності в процесі фахової підготовки, а також на з'ясування ієрархії професійних цінностей майбутніх вихователів.

При виявленні сформованості дизайнерської компетентності у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку за мотиваційно-ціннісним критерієм, було отримано такі результати. Більшість студентів (87 %) вважає, що вихователь дітей дошкільного віку має володіти професійними знаннями й уміннями з основ дизайну для творчого розвитку дітей; 83 % опитаних

відчувають власну потребу в набутті таких ознак компетентності. Відомо, що ефективне формування професійної компетентності, активна позиція майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі набуття відповідних знань і вмінь з дизайну стають можливими лише в разі наявності глибокої мотивації, особистої зацікавленості кожного майбутнього фахівця, сформованої системи цінностей.

Щодо мотивів студентів до формування дизайнерської компетентності, то аналіз анкетних даних засвідчив, що для 28 % майбутніх вихователів дітей дошкільного віку ефективною є віддалена мотивація, пов'язана з перспективами подальшої діяльності (прагнення розширити свій світогляд та ерудицію, престиж серед колег, забезпечення професійного авторитету тощо), але для більшості учасників експерименту основним мотивом стала значущість терміна, інтерес до інноваційної педагогічної діяльності з основ дизайну (35,1 %).

На цьому етапі експерименту досліджено студентам запропоновано проранжувати цінності на важливі, менш важливі й неважливі, а також обґрунтувати відповіді. Результати проведеного діагностування дали змогу виявити цінності майбутніх вихователів. Аналіз відповідей довів, що для більшості респондентів важливими є особистісні орієнтації (34 %) та професійно-прагматичні цінності (21 %). Особистісно-розвивальні орієнтації в більшості студентів посідають середні (24 %) та останні (18 %) позиції. Приблизно таке саме місце характерне для розуміння поняття «дизайнерська компетентність», усвідомлення значущості розвитку такої компетентності в системі цінностей вихователя дітей дошкільного віку.

За мотиваційно-ціннісним критерієм було одержано такі результати (Див: Дод. В та табл. 3.2).

*Таблиця 3.2*

**Рівні сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Група	Рівні		
	Високий	Задовільний	Низький

<b>ЕГ</b>	11,1	34,7	54,2
<b>КГ</b>	13,1	35,2	51,7

Отже, як бачимо з таблиці 3.2., лише 11,1 % студентів експериментальних і 13,1 % студентів контрольних груп показали високий рівень мотивації до формування дизайнерської компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм. Вони досить чітко розуміють роль і місце дизайнерської діяльності в процесі фахової підготовки, зацікавлено вивчають дисципліни, активно й успішно використовують знання з основ образотворчої діяльності при створення власних проектів. Як бачимо, досить мало студентів адекватно розуміють роль дизайну в художньо-мистецькій діяльності та можуть успішно використовувати його в подальшій фаховій діяльності.

За когнітивно-технологічним критерієм було одержано такі результати (Див: Дод. В та табл. 3.3).

*Таблиця 3.3*

**Рівні сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів за когнітивно-технологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

<b>Група</b>	<b>Рівні</b>		
	<b>Високий</b>	<b>Задовільний</b>	<b>Низький</b>
<b>ЕГ</b>	12,5	45,8	41,7
<b>КГ</b>	13,0	46,3	40,7

Виявлено, що студенти не володіють необхідним обсягом знань з проблеми формування дизайнерської компетентності. Значна кількість студентів (45,8 % експериментальних та 46,3 % контрольних груп) мають задовільний рівень її розвитку. На низькому рівні знаходяться відповідно 41,7 % студентів експериментальних та 40,7 % контрольних груп.

За рефлексивним критерієм було одержано такі результати (Див: Дод. В та табл. 3.4).

*Таблиця 3.4*

**Рівні сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів за рефлексивним критерієм на констатувальному**



### етапі експерименту

Група	Рівні		
	Високий	Задовільний	Низький
ЕГ	8,3	51,4	40,3
КГ	9,3	51,9	38,8

З таблиці 3.4. зрозуміло, що високий рівень сформованості дизайнерської компетентності за рефлексивним критерієм виражено у 8,3 % студентів експериментальних та 9,3 % контрольних груп, задовільний – у 51,4 % ЕГ та 51,9 % КГ, низький – у 40,3 % ЕГ та 38,8 % КГ. Отже, спостерігається, що у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку переважають задовільний та низький рівні самооцінки та самоаналізу власних досягнень у дизайнерській діяльності.

У таблиці 3.5. відображено рівні сформованості дизайнерської компетентності на констатувальному етапі експерименту.

*Таблиця 3.5*

### Рівні сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на констатувальному етапі експерименту

Рівень дизайнерської компетентності студентів	Показник у % від кількості студентів	
	КГ	ЕГ
Низький	50,0	43,75
Задовільний	30,0	31,25
Високий	20,0	25,0

Середнє абсолютне значення розбіжності між рівнями формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку контрольних та експериментальних груп (1,63 %) на констатувальному етапі педагогічного експерименту не перевищує 2 %, тому можна стверджувати про однорідність вибірки студентів КГ й ЕГ, а також спрогнозувати одержання достовірних експериментальних даних.

Формувальний етап експерименту передбачав підсумкове діагностування навчальних досягнень майбутніх вихователів дітей

дошкільного віку КГ та ЕГ, зіставлення одержаних результатів для перевірки ефективності й доцільності реалізації моделі формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці.

Для з'ясування динаміки якості фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку КГ та ЕГ результати формувального етапу педагогічного експерименту порівняно з результатами констатувального експерименту.

Аналіз одержаних статистичних даних засвідчує підвищення рівня дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку контрольних та експериментальних груп упродовж дослідницької роботи (табл. 3.6).

*Таблиця 3.6*

**Порівняльні результати рівнів сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

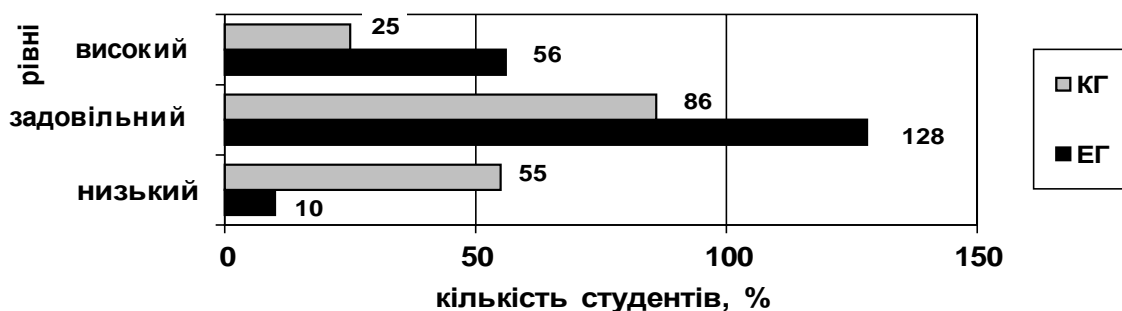
Рівень формування дизайнерської компетентності	Показник у % від кількості студентів		Динаміка змін, %
	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	
Низький	50,0	33,3	-16,7
Задовільний	30,0	40,0	+10
Високий	20,0	26,7	+6,7

У ході формувального експерименту в експериментальних групах основну увагу зосереджено на збагаченні й систематизації тезаурусу студентів, набутті базового досвіду використання дизайнерських знань і вмінь, опануванні навичок фахової діяльності, стимулюванні потреб у творчому педагогічному зростанні та саморозвитку педагога засобами дизайну.

Результативність формування дизайнерської компетентності в студентів контрольної та експериментальної груп перевірено за кожним із критеріїв за допомогою діагностичних методів. Підсумковий етап

експериментального дослідження дав змогу відповідно до показників, отриманих у процесі констатувального експерименту, перевірити ефективність упровадження теоретичних положень щодо формування дизайнерської компетентності студентів засобами розроблених змісту і методик. Його метою стало порівняння результатів констатувального діагностування з результатами, отриманими в процесі формувального етапу.

Ефективність впливу розробленої методики засвідчує динамічне зростання в експериментальній групі кількості студентів, які досягли високого рівня дизайнерської компетентності. Чисельність респондентів із високим рівнем сформованості цієї якості збільшилася в експериментальній групі на 23 %, проти контрольної групи – 8 %. Отже, динаміка зростання досліджуваної якості суттєво переважає в експериментальній групі, що наочно відображає діаграма показників сформованості дизайнерської компетентності в студентів експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту (рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Діаграма сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту**

Зафіксована успішність формування всіх компонентів дизайнерської компетентності студентів засвідчує педагогічну доцільність обґрунтованої методики формування дизайнерської компетентності. Кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи дають підстави визнати ефективність розробленої методики формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі

фахової підготовки.

### Висновки до розділу 3

Експериментальну перевірку науково обґрунтованої цілісної методики формування дизайнерської компетентності студентів та визначення рівнів його сформованості проведено на основі груп критеріїв, відповідно до трьох структурних компонентів. Для кожного компонента виокремлено критерії, що мають низку показників. Мотиваційно-ціннісний – інтерес і мотивація до дизайн- діяльності; когнітивно-технологічний – володіння дизайн-знаннями, уміннями, ефективного застосування сучасних технологій, готовність до провадження дизайнерської діяльності. Рефлексивний – самодіагностика й коригування дизайн-діяльності, прагнення до розвитку дизайн-діяльності.

На основі розроблених критеріїв і кількісних даних проведеного експериментального дослідження визначено три рівні сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів: високий, задовільний, низький. На констатувальному етапі експерименту показники рівнів становили відповідно 7 %; 48 %; 45 %.

Ефективність упровадження розробленої методики формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку перевірено в ході формувального етапу дослідження, що поділений на чотири етапи (підготовчий, ціннісно-орієнтаційний, змістово-діяльнісний, ціннісно-коригувальний), кожен із яких мав конкретну мету та способи практичної реалізації.

Результати проведеного експериментального дослідження підтвердили гіпотезу. Зафіксована успішність формування всіх компонентів дизайнерської компетентності студентів і динаміка зростання показників діагностики рівнів в експериментальній групі переконливо доводять педагогічну доцільність обґрунтованого процесу й ефективність розроблених засобів. Кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи засвідчує ефективність розробленої методики формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі фахової підготовки.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати виконаного дослідження підтвердили гіпотезу, покладену в основу кваліфікаційної роботи. Реалізація мети й завдань послугувала підставою для формулювання низки висновків.

1. Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку витлумачена як діяльність, що спрямована на передання підростаючому поколінню досвіду художнього бачення, створення й утілення в матеріалі художнього образу відповідно до естетичних принципів і закономірностей образотворчого мистецтва.

Зазначено, що дизайн – це самостійний напрям художньо-проектної діяльності зі своїм історичним розвитком, теоретичним обґрунтуванням, практичним упровадженням, що інтенсивно розвивається в різних аспектах діяльності і з кожним роком розширює свої можливості.

З огляду на сутність термінів «дизайн» і «компетентність», поняття «дизайнерська компетентність» потрактоване як результат фахової підготовки студентів, що поєднує естетичний (творчий) і технічний (діяльнісний) аспекти навчання.

Дизайнерська компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку трактується як інтегративна властивість особистості, що побудована на міждисциплінарних структурованих знаннях, різнорівневих уміннях (генерувати ідеї, проектувати, структурувати, конструювати тощо), вирізняється здатністю реалізувати естетичний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної художньої, образотворчої та дизайнерської діяльності, усвідомлення відповідальності за її результати.

2. Виявлено компоненти дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку (художньо-конструкторський, перцептивний, творчо-діяльнісний), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, рефлексивний) і рівні сформованості дизайнерської компетентності (низький, задовільний, високий). Виокремлено показники критеріїв сформованості дизайнерської компетентності майбутніх

вихователів.

3. Виокремлено й науково обґрунтовано такі педагогічні умови: формування забезпечення інформаційно-освітнього середовища, спрямованого на набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності; спрямування змісту образотворчої діяльності на сприйняття художнього образу майбутніми вихователями; комплексне застосування трансформації медіаінновацій у художньо-професійній діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

4. Розроблено й апробовано модель та експериментальну методику формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів. Модель містить цільовий, змістовий, процесуальний, оцінно-результативний блоки, що вможливають більш чітке уявлення про цілеспрямований процес формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці.

Експериментальна методика складалася з чотирьох етапів: підготовчого, ціннісно-орієнтаційного, змістово-діяльнісного, ціннісно-коригувального, передбачала впровадження виокремлених педагогічних умов.

5. За результатами контрольного етапу експерименту виявлено, що загальний рівень сформованості дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку якісно змінився. В експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем сформованості дизайнерської компетентності зросла на 21,8% і становила 46,88%. Чисельність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку із задовільним рівнем збільшилася на 3,12% і сягнула 34,37% від загалу, з низьким рівнем зменшилася на 25% і становила 18,75%.

Отже, експериментальна перевірка обґрунтованих педагогічних умов, розроблених моделі й експериментальної методики формування дизайнерської компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку довела їх ефективність, підтвердила запропоновану гіпотезу.

## Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 301 с.
2. Актуальні проблеми гуманітарної освіти: зб. наук. пр. / за ред. А. М. Ломаковича, Г. В. Онкович. Київ: Кременець: КОГТП ім. Тараса Шевченка, 2004. 400 с.
3. Актуальные проблемы художественно-эстетического воспитания / под ред. Н. В. Кичук. Измаил: [б. и.], 1995. 68 с.
4. Актуальные проблемы эстетического и художественного воспитания студентов: межвузовский сб. научных трудов / отв. ред. П. В. Соболев. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. 136 с.
5. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40 (2). С. 51–55.
6. Андросчук І. В. Формування естетичної культури майбутніх викладачів спеціальних дисциплін професійних навчальних закладів швейного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 24 с.
7. Анисимов Н. Н. Основы рисования: учеб. пособ. для вузов. М.: Стройиздат, 1974. 168 с.
8. Антонович Є. А. Педагогічне керівництво образотворчою діяльністю школярів: курс лекцій. Частина II. Педагогічне керівництво декоративно-прикладною діяльністю школярів. Івано-Франківськ, 1995. 114 с.
9. Антонович Є. А., Василишин Я. В., Шпільчак В. А. Російсько-український словник-довідник з інженерної графіки, дизайну та архітектури: навч. посіб. Львів: Світ, 2001. 240 с.
10. Антонович Є. А., Удріс І. М. Нариси з історії українського мистецтвознавства. Історія українського мистецтва в працях вчених київської

школи кінця ХІХ – початку ХХ століття: навч. посіб. Київ; Кривий Ріг: Видавничий дім, 2004. 274 с.

11. Багрій В. Процес формування та удосконалення професійних умінь як основа для професійної інноваційної діяльності. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. Львів. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 82–91.

12. Базильчук Л. В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах: монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. 287 с.

13. Бараболя О. І. Методична компетентність учителя образотворчого мистецтва як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні питання художньої освіти у вищій школі*. Київ, 2008. С. 135–139.

14. Білодід Ю. М., Поліщук О. П. Основи дизайну: навч. посіб. Київ: Вид-во «ПАРАПАН», 2004. 236 с.

15. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 448 с.

16. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 666 с.

17. Бундина Ю. М. Формирование профессиональной компетентности студентов-дизайнеров как аксиологическая проблема. *Вестник Одесского государственного ун-та*. 2006. Т. 1. № 6 (июнь). С. 92–97.

18. Вакуленко В. М. Методологічні аспекти професійної компетентності менеджера освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2011. Вип. 8 (1). С. 36–39.

19. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.

20. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

21. Вилкова А. А. Формирование компетентности в процессе обучения живописи у специалиста-дизайнера в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ульяновский государственный ун-т. Ульяновск, 2007. 26 с.



22. Воронин Т. П., Кашица В. П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М.: Наука, 1995. 443 с.
23. Вострикова Н. А. О подготовке дизайнеров в структуре высшего образования. *Материалы Международной научно-практической конференции «РУДН – Знанием объединимся. Итоги 50 лет подготовки кадров для развивающихся стран мира» под эгидой ЮНЕСКО 3 – 6 февраля 2010 г.* М.: РУДН, 2010. С. 148–155.
24. Гаврилова Л. В. Поэтапное формирование профессионального понятия «дизайн- культура» у конструкторов одежды в процессе обучения в вузе. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* 2009. Т. 11. № 4. С. 266–271.
25. Гавриш І. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільного профілю до інноваційної діяльності як педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник.* 2008. № 14. С. 50–53.
26. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Хмельницький: Вид-во НАДСПУ, 2004. 376 с.
27. Глазычев В. Л. О дизайне. Очерки по теории и практике дизайна на Западе. Глава 1. Дизайн в легендах. URL: [http://www.glazychev.ru/books/design/design\\_01.htm](http://www.glazychev.ru/books/design/design_01.htm) (дата звернення: 12.10.2020).
28. Глухих Н. А. Модельер или дизайнер? *Вісник ХДАДМ.* 2005. № 1. С. 145–148.
29. Голікова О. П., Шевчук Т. А. Портрет спеціаліста: дизайнер. URL: <http://abiturient.iatp.org.ua/articles/article14.htm> (дата звернення: 22.05.2020).
30. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965. 260 с.
31. Даниленко В. Я. Дизайн-освіта в Україні в європейському контексті. *Вісник Львівської академії мистецтв. Спецвипуск.* Львів, 1999. С. 173–177.
32. Даниленко В. Я. Основы дизайна. Київ: Кондор, 1966. 92 с.

33. Деркач А. А., Зазыкин В. Акмеология: учеб. пособ. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
34. Джола Д. М., Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 390 с.
35. Дзогий Н. С. Генезис понятия «дизайн». *Биоресурсы и природопользование*. 2013. № 3–4. С. 163–172.
36. Дмитрук А. Г. По законам красоты. О дизайнерском творчестве. Киев: Мистецтво, 1985. 78 с.
37. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. М.: Просвещение, 1983. 356 с.
38. Ейвас Л. Ф. Розвиток системи підготовки...вчителів декоративноприкладного мистецтва в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.01 / Хмельницький, 2017. 23 с.
39. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
40. Ермоленко Г. Ю. Основные направления формирования полихудожественной компетентности будущих учителей искусства. *Синтез в русской и мировой художественной культуре: материалы VIII Науч.-практ. конф.* г. Москва, 2008. Ярославль: Изд-во «Литера», 2008. С. 45–51.
41. Закон України «Про освіту» // *Законодавчі акти України з питань освіти. Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти* : Офіц. вид. К. : Парламентське вид-во, 2004. С. 21 – 52
42. Закон України «Про вищу освіту» зі змінами [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http:// zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14).
43. Зеер Е. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

44. Зеер Е., Сыманок Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.

45. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного ун-ту*. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 52. С. 152–156.

46. Кайдановська О. О. Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення основ композиції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 20 с.

47. Кант І. Критика практичного розуму / пер. з нім., примітки, післямова І. Бурковський. Київ: Юніверс, 2004. 239 с.

48. Кириченко О. М. Методика формирование творческих умений у будущих инженеров-педагогов швейного профиля: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Украинская инженерно-педагогическая академия. Харьков, 2004. 20 с.

49. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2005. 174 с.

50. Комашко Н. В. Формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкаський національний ун-т ім. Б. Хельницького. Черкаси, 2011. 20 с.

51. Коновець С. В. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва: метод. посіб. для студентів пед. навч. закл. Рівне, 2002. 76 с.

52. Коробцева Н. А. Проектирование одежды: импрессиный подход: монография. М., 2001. 160 с.

53. Коробцева Н. А. Формирование индивидуального имиджа и проектирование одежды: актуальные проблемы и направления исследований. *Имиджелогия-2005: Феноменология, теория, практика*: материалы Третьего

международ. симп. по имиджологии / под ред. Е. А. Петровой. М.: РИЦ АИМ, 2005. С. 323–325.

54. Краевский В. В. Методология педагогики: пособ. для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.

55. Крупнов А. И. Системная диагностика и коррекция общительности: монография. М.: РУДН, 2007.

56. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.

57. Кулешова А. И. Формирование профессиональной компетентности графического дизайнера в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ГОУ ВПО «Тульский государственный университет». Тула, 2009. 21 с.

58. Кулінка Ю. С. Сучасні підходи до формування дизайнерської компетентності студентів при вивченні основ айдентики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного ун-ту. Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., 2015. Вип. 3. С. 151–156.

59. Кулінка Ю. С. Формування дизайнерської культури майбутніх учителів трудового навчання засобами проектних технологій. *Проблема підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного ун-ту імені Павла Тичини.* Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. 15. С. 266–275.

60. Кучер С. Л. Системний підхід у забезпеченні якості дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій. *Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія / під заг. ред. Л. Л. Сушенцевої, Н. В. Житник.* Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2014. С. 351–378.

61. Лайл М., Спенсер-мол М., Сайн М. Компетенции на работе. М.: НИРРО, 2005. 384 с.

62. Легенький Ю. Г. Український модерн. Київ: НМАУ, 2004. 304 с.

63. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М.: Изд-во МГУ, 1983. С. 285–286.

64. Лозова В. І., Троцько А. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібн. Харків: ОВС, 2002. 400 с.
65. Лубенко В. В. Система стержневой истины. СПб.: Изд-во «Малая Академия искусств», 1999. 184 с.
66. Луговська Е. М. Критерії оцінювання фахової компетентності техніків-механіків агропромислового виробництва. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13lemtav.pdf> (дата звернення: 21.06.2020).
67. Мала Т. В. Професійна компетентність, як ключове поняття в процесі підготовки майбутніх фахівців з книжкового дизайну. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 10(2). С. 97–105.
68. Мала Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з книжкового дизайну у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2008. 23 с.
69. Масол Л. М. Компетентностный подход как фактор модернизации художественного образования. *Современное музыкальное и художественное образование: опыт, проблемы, перспективы*: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2006. С. 24–27.
70. Михайлов С. М., Кулеева Л. Основы дизайна. Казань: Новое Знание, 1999. 240 с.
71. Науменко И. Л. Система практической подготовки молодого учителя. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1972. 264 с.
72. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // *Освіта*. 2002. №26. С.2 – 4.
73. Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. М.: Просвещение, 1987. 253 с.
74. Новый тлумачний словник української мови: у 3 т. / упоряд. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2006. Т. 3. 862 с.

75. Новиков А. М., Новиков Д. А. *Методология: словарь системы основных понятий*. М.: Либроком, 2013. 208 с.
76. Орлов В. Ф. *Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія*. Київ: Наукова думка, 2003. 262 с.
77. Оршанський Л. Структурна модель ступеневої підготовки сучасного вчителя трудового навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ, 2007. № 8. С. 36–40.
78. Павлютенков Є. М. *Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях)*. Харків: Основа, 2008. 128 с.
79. Падалка Г. М. *Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб.* Київ: Освіта України, 2008. 272 с.
80. Петрова Е. А. *Знаки общения*. М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2001. 256 с. (Визуальная психосемиотика).
81. Подласый И. П. *Педагогика: новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн.* М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. Кн. 1. 576 с.
82. Пономарьов О. С., Чеботарьов М. К. *Відповідальність в системі професійної компетентності фахівця: навч.-метод. посіб.* Харків: Підручник НТУ «ХП», 2012. 220 с.
83. Резніченко М.І. *Професійно-творча діяльність студентів у процесі художньо-педагогічної підготовки* / Назва з екрану [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_42/85.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_42/85.pdf)
84. Рижова І. С. *Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03* / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 32 с.
85. Рудницька О. П. *Педагогіка: загальна та мистецька*. Київ: ІЗМН, 2002. 270 с.
86. Семиченко В. А. *Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів*. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.

87. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
88. Сінопальнікова Н. М. Сутність та структура підготовки вчителя початкових класів. URL: [http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpkhnpu](http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu) (дата звернення: 13.03.2020).
89. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Педагогика, 1976. 172 с.
90. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика. М.: Школьная пресса, 1997. 468 с.
91. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: учеб. пособ.: в 2 ч. / под ред. В. А. Слостенина. М.: Владос, 2002. Ч. 2. 256 с.
92. Смірнова О. О. Структура художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Молодь і ринок*. 2008. № 3 (38). С. 98–103.
93. Соловьев Ю. Б. Моя жизнь в дизайне. М.: Союз дизайнеров России, 2004. 251 с.
94. Сорока О. В. Професійна підготовка студентів до використання поліфункціональності образотворчого мистецтва: навч. посіб. Тернопіль: Вид-во «Карт-бланш», 2000. 136 с.
95. Сотська Г. І. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2008. 250 с.
96. Стась М. І. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2007. 20 с.
97. Страхов И. В. О психологической основе педагогического такта. *Вопросы психологии*. 1960. № 3. С. 57–63.
98. Стрітьєвич Т. М. Активні методи навчання у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Вісник Черкаського університету*. Серія:

Педагогічні науки. Черкаси : РВВ Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького, 2008. Вип. 129. С. 125–130.

99. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: Школа, 2008. 1008 с.

100. Тархан Л. З. Педагогическая модель дидактической компетентности инженера-педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2008. Вип. 18. С. 469–475.

101. Татіївський П. М. Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні: автореф. дис. ... канд. техн. наук: 05.01.03 / Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського. Київ, 2002. 25 с.

102. Татур Ю. Г. Компетентносный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.

103. Тернопільська В. І., Дерев'янка О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки. 2010. Вип. 31. С. 264–267.

104. Ткаченко А. В. Дизайнерська компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва як складова професіоналізму майбутніх фахівців. *Міжнародне видання. Virtus: Scientific Journal*. Canada, 2017. Issue #19. P. 115–117.

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



106. Ткаченко А. В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. Київ, 2018. Вип. 279. С. 112–121.

107. Ткаченко А. В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до формування творчого потенціалу в умовах медіапростору. *Наукові записки: зб. наук. статей / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СXXXV (135). С. 234–240.

108. Ткачук О. В. Формування професійної здатності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художнього навчання школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський національний педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 230 с.

109. Томашевський В. В. Актуалізація естетичної культури майбутніх дизайнерів як одна з педагогічних умов її формування у вищих навчальних закладах. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 37-1, Том VII (74): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. К.: Гнозис, 2017. С. 282–292.

110. Торшина И. Б. Формирование профессиональной компетентности будущего дизайнера по костюму: на материале художественного проектирования школьной одежды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 образования / Курский государственный педагогический ун-т. Курск, 2002. 18 с.

111. Тюрікова О. М. Підготовка вчителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах культуротворчого середовища загальноосвітньої школи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїн. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2008. 21 с.

112. Фролова С. В. Формирование инженерно-технической компетенции будущего специалиста дизайнера: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Новгородский государственный ун-т имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2003. 18 с.
113. Хмельовський О. Вступ у дизайн. Основи проектування систем життя: курс лекцій. Луцьк: ЛДТУ, 2002. 208 с.
114. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. М.: Высшая школа, 1988. 167 с.
115. Чирчик С. Акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх дизайнерів. *Вища школа: наук.-практ. видання*. 2011. № 5 / 6. 36 с.
116. Чистяков П. П. Письма. Записные книжки. Воспоминания. М.: Искусство, 1963. 590 с.
117. Швець О. А. Теоретичні засади моделювання творчого розвитку дизайнера на основі компетентнісного підходу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 4. 117 с.
118. Штейн В. И. Специфические особенности развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн). *Профессиональное образование XXI века: коллективная монография / под ред. проф. Е. Ю. Никитиной*. М.: Изд-во «Перо», 2016. С. 208–224.
119. Щербо А. Б., Джола Д. М. Красота воспитывает человека: методический материал. Киев: Рад. школа, 1980. 104 с.
120. Щукина В. В. К проблеме развития дизайнерской компетентности студентов вузов. *Вестник ЧГПУ*. Челябинск, 2004. С. 52–55.
121. Щукина В. В. Развитие дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Челябинский государственный ун-т. Челябинск, 2010. 24 с.
122. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1999. Т. 2. 440 с.

123. Якубов Ф. Я., Сулейманов Р. І. Інформаційні дизайн-технології як засіб формування професійних компетенцій у майбутніх інженерів. URL: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive> (дата звернення: 10.06.2020).

124. Яланська С. Творча компетентність педагога як умова ефективності професійної діяльності. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. Полтава: Вид-во ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2012. Вип. 4. С. 10–19.

**АНКЕТА****про важливість використання комп'ютерних програм в  
дизайнерській діяльності**

Шановний колего! Просимо Вас узяти участь в опитуванні, що має на меті оцінити перспективи синтезу ручної та комп'ютерної графіки, актуальність використання комп'ютерних програм у професійній діяльності дизайнера. Результати дослідження будуть використані лише в узагальненому вигляді, тому прізвище зазначати не потрібно.

Уважно перечитайте запитання анкети, серед запропонованих варіантів відповідей оберіть той, який найбільшою мірою відповідає Вашій думці. Обведіть номер (цифровий код) цього варіанта колом. Якщо жоден варіант Вас не задовольняє, впишіть свою відповідь до вільного рядка.

Щиро вдячні Вам за згоду взяти участь у нашому опитуванні.

**1. Чи плануєте Ви працювати за спеціальністю? (уточніть характер роботи)**

а) Так.

б) Ні.

г) Інша відповідь \_\_\_\_\_

**2. Із яким видом закладу бажаєте пов'язати свою фахову діяльність?** \_\_\_\_\_

**3. Чи користуєтеся у своїй роботі проектною графікою?**

а) Так.

б) Ні.

г) Частково (уточніть, як саме) \_\_\_\_\_

д) Інша відповідь \_\_\_\_\_

**4. Чи володієте комп'ютерними програмами?**

а) Так.

б) Ні.

г) Інша відповідь \_\_\_\_\_

**5. Які саме комп'ютерні програми Ви застосовуєте у своїй роботі?**

(якщо на попереднє запитання Ви відповіли «ні», переходьте, будь ласка, до запитання 6.

Відповідь \_\_\_\_\_

---

---

**6. Чи користуєтеся послугами візуалізаторів або роботою суміжних служб, якщо не володієте такими вміннями?**

а) Так.

б) Ні.

г) Інша відповідь \_\_\_\_\_

**7. Чи вивчали Ви спеціалізовані комп'ютерні програми для Вашої роботи? (уточніть, які саме)**

а) Так.

б) Ні.

г) Інша відповідь \_\_\_\_\_

**8. Чи вважаєте необхідним підвищення власного рівня знань із комп'ютерної графіки?**

а) Так.

б) Ні.

г) Інша відповідь \_\_\_\_\_

**9. Чи пов'яжете свій професійний успіх з опануванням комп'ютерних програм під час навчання у ЗВО?**

а) Так.

б) Ні.

г) Інша відповідь \_\_\_\_\_

**Питальник «Дизайн у моїй професії» для з'ясування стану дизайнерської компетентності майбутніх вихователів**

**ШАНОВНИЙ ДРУЖЕ!**

Це опитування має на меті з'ясувати стан дизайнерської підготовленості майбутніх вихователів. Результати будуть використані тільки в наукових інтересах. Позначте, будь ласка, обрані Вами відповіді.

**Щиро вдячні Вам за відверті відповіді на всі запитання.**

**1. Зазначте, будь ласка, Вашу форму навчання (денна, заочна) і курс**

---

---

---

**2. Ваша стать:** а) чол. б) жін.

**3. У ході вивчення яких навчальних дисциплін Вас ознайомили з основами дизайнерських знань?** \_\_\_\_\_

---

---

**4. Чи ознайомлені Ви з літературою, пов'язаною з дизайнерськими питаннями?**

а) так; б) ні; в) вагаюся.

За можливості зазначте назви видань \_\_\_\_\_

---

---

**5. Чи згодні Ви з твердженням, що дизайн є показником розвитку суспільства?**

а) так; б) ні.

**6. Чи вважаєте Ви дизайн концепцією способу життя?**

а) так; б) ні.

**7. Назвіть основні напрями дизайну:**

---



---

**8. Яке з трьох визначень якнайповніше розкриває поняття «дизайн»?**

а) Дизайн – це проектна художньо-технічна діяльність із розроблення промислових виробів.

б) Дизайн – це перетворювальна творча діяльність, що інтегрує досягнення науки, техніки, економіки, архітектури, мистецтва, соціології тощо, синтезує їх до якісно нової культури, спрямованої на розвиток і життєдіяльність людини.

в) Дизайн – це художньо-проектна діяльність, що охоплює створення предметного середовища (машин, речей, інтер'єрів) і заснована на принципах поєднання зручності, економічності, технологічності, довговічності, естетичності.

**9. До якого напрямку дизайну належать:**

а) дизайн одягу – \_\_\_\_\_;

б) дизайн посуду – \_\_\_\_\_;

в) автомобільний дизайн – \_\_\_\_\_;

г) дизайн реклами – \_\_\_\_\_;

д) комп'ютерний дизайн – \_\_\_\_\_.

**10. Чи згодні Ви з твердженням, що на трактування та шляхи розвитку дизайну впливають соціально-економічні й суспільно-політичні чинники життя?**

а) так; б) ні.

**ДЯКУЄМО ЗА ВІДПОВІДІ!**

## Додаток В

## Кількісні показники аналізу результатів композиційного тестування

Запитання анкети	Середній бал	Рівні, %		
		Високий	Задовільний	Низький
№ 1	1,21	-	2,2	7,8
№ 2	2,15	1,0	8,4	1,8
№ 3	1,92	0,8	4,0	2,0
№ 4	1,12	-	3,5	8,8
№ 5	0,84	-	2,8	9,6
№ 6	2,09	0,1	8,8	2,2
№ 7	2,31	0,4	10,0	1,9
№ 8	1,6	-	3,8	2,8
№ 9	0,92	-	2,6	7,4
№ 10	2,64	1,8	5,0	0,5
ЗАГАЛОМ	1,68	4	51	45

## Кількісні результати виконання самостійного завдання

№	Оцінювання	Рівні виконання завдання (%)		
		Високий	Задовільний	Низький
1.	Використання знань із попередніх тем.	2	40	58
2.	Ступінь досягнення навчальної мети.	3	52	45
3.	Дотримання умов і вимог до завдання.	4	53	43
4.	Оптимальність композиційного рішення.	3	54	43
5.	Графічна виразність та оригінальність.	8	50	42
6.	Якість оформлення роботи.	10	45	45
	ЗАГАЛОМ	5	49	46



## МЕТОДИКА «МОТИВАЦІЯ УСПІХУ І ОСТРАХУ НЕВДАЧ» (за А. Реаном)

**Інструкція.** Вам пропонується ряд тверджень. Якщо Ви згодні з твердженням, то поряд з його цифровим позначенням поставте знак «+», якщо Ви не згодні – знак «-». Відповідати потрібно достатньо швидко, не задумуючись довго. Відповідь, що виникла першою, зазвичай є найбільш точною.

1. Включаючись у роботу, сподіваюсь на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативи.
4. Під час виконання відповідальних завдань намагаюсь по можливості знайти причини для відмови від них.
5. Часто вибираю крайності: або занижено легкі завдання, або нереально складні.
6. Якщо виникають перешкоди, зазвичай, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. За умови чергування успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. Під час виконання достатньо складних завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти настирливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то з розумом, а не безшабашно.
13. Я не дуже настирливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Надаю перевагу ставити перед собою середні по складності або трохи завищені цілі, але яких можна досягти.
15. У разі невдачі під час виконання завдання його привабливість для мене знижується.
16. За умови чергування успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Надаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. Під час роботи в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності покращується, навіть якщо завдання досить складні.
19. У разі невдачі я, зазвичай, не відмовляюся від поставленої мети.
20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то в разі невдачі його

привабливість тільки зростає.

**Обробка результатів:** один бал отримують відповіді «так» на твердження 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховується загальна кількість балів.

Якщо досліджуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі). Якщо він набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то слід уважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому, якщо в досліджуваного 8-9 балів, то його мотивація ближче до уникнення невдачі, якщо 12-13 балів – ближче до прагнення до успіху.

## ПИТАЛЬНИК ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ДО УСПІХУ

(Т. Елерса)

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкласти на потім.
2. Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я легко дратуюся.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.
8. Я доброзичливіший за інших.
9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. В процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність — це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше похвали.
15. Знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.
17. На моєму честолюстві легко зіграти.
18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. В житті небагато речей важливіші грошей.
23. Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не

думаю ні про що інше.

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Якщо я розташований до роботи, я роблю її краще і кваліфікованіше, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає роботи, мені не по собі.
29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше інших.
30. Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.
31. Іноді друзі вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.
36. Зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.
38. Не доводжу до кінця багато чого, за що беруся.
39. Заздрю людям, не завантаженим роботою.
40. Не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.
41. Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти піду на крайні заходи.

## ДІАГНОСТИЧНА КАРТА СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧИХ УМІНЬ

**Мета:** оцінити та визначити сформованість в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку творчих умінь.

1.	Вміння ставити і вирішувати пізнавальні завдання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Гнучкість та оперативність мислення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Спостережливість	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Схильність до аналізу педагогічної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Креативність та її прояв у педагогічній діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Схильність до синтезу й узагальнення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Пам'ять та її оперативність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Вміння слухати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Вміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	Вміння доводити та відстоювати власні твердження	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	Вміння систематизувати, класифікувати	1 2 3 4 5 6 7 8 9

12.	Вміння бачити протиріччя та проблеми	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Вміння переносити знання й уміння у нові ситуації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	Вміння відмовитися від усталених шаблонів	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	Незалежність суджень	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16.	Самооцінка самостійної особистої діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17.	Здатність до самоаналізу та рефлексії	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18.	Здатність до самоорганізації та мобілізації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19.	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20.	Здатність організувати самоосвітню діяльність інших	1 2 3 4 5 6 7 8 9

**Тест «Креативність»**  
(за методикою Дж. Брунера)

**Інструкція:** Якщо Ви згодні із висловлюванням, у бланку поставте «+», якщо ні, то «-».

**Тестовий матеріал:**

1. Я не бажав би роботи, в якій все чітко визначено.
  2. Я люблю й розумію абстрактний живопис.
  3. Мені не подобається регламентована робота.
  4. Не люблю відвідувати музеї, оскільки всі вони однакові.
  5. Люблю фантазувати.
  6. Різноманітні захоплення роблять життя людини багатшим.
  7. Один і той самий спектакль/фільм можна дивитися багато разів, головне – гра акторів, нова інтерпретація.
  8. Я більше волів би бути закрійником, ніж кравцем.
  9. Мені більше подобається процес діяльності, ніж її кінцевий результат.
  10. Навіть у налагодженій справі намагаюся творчо змінити щось.
  11. Я подекуди сумніваюся навіть у тому, що для інших очевидно.
  12. Абстрактні картини дають більшу поживу для роздумів.
  13. Я не хотів би підпорядковувати своє життя певній системі.
  14. Мені подобається робота дизайнера.
  15. Не люблю ходити одним і тим самим шляхом.
- Рівень креативності розбивається на три інтервали:  
 низький рівень (від 0 до 5 балів),  
 задовільний рівень (від 6 до 9 балів),  
 високий рівень (від 10 до 15 балів)