

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЦЗІ ІПІН

УДК 378.4-057.36

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ КНР**

галузь знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ Цзі Іпін
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **ПРОКОПЕНКО Андрій Іванович**,
доктор педагогічних наук, професор

Харків – 2022

АНОТАЦІЯ

Цзі Іпін. *Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.* – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків, 2022.

У дисертації вперше подано цілісний аналіз проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

Доцільність дослідження зазначеної проблеми підсилюється необхідністю подолання *суперечностей* між: суспільною значущістю забезпечення якісної мистецької освіти в Україні й реальним її станом, зокрема в освітньому процесі ЗВО; посиленням інтересу до проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР та відсутністю цілісного наукового дослідження у цьому напрямі; доцільністю використання передових ідей китайських науковців у напрямі формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР та недостатньою обізнаністю цих ідей українських дослідників; потребою у творчому застосуванні в українських ЗВО перспективного досвіду КНР щодо формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР та відсутністю відповідного організаційно-методичного забезпечення із цього питання.

У результаті проведеного дослідження дисертантом *вперше*: здійснено цілісне дослідження проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах

вищої освіти КНР; *розкрито* підходи до визначення суті поняття «цифрова компетентність» та «формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін»; *визначено* структуру формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР; *узагальнено* китайський досвід формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР. Визначено форми, методи та засоби формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР; *окреслено* перспективи творчого використання напрацювань китайських педагогів із проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

Подальшого розвитку набули наукові положення щодо творчого використання прогресивних ідей китайського досвіду в умовах розбудови нової української школи у напрямі модернізації української мистецької освіти відповідно до тенденцій формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що вдосконалено освітньо-професійні програми та навчальні програми щодо формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, а також оновлено зміст навчальних програм, зокрема з порівняльної педагогіки, педагогіки та історії педагогіки.

Основні наукові результати проведеного дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-277 від 17.11.2021 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка №57-22/1582 від 29.11.2021 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1 – 13/3 від 19.10.2021 р.).

Одержані в процесі дослідження дані та висновки *можуть бути*

використані для оновлення змісту ОПП підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальностями 014 – Середня освіта («Образотворче мистецтво»); перегляду навчальних і робочих навчальних програм, силабусів дисциплін психолого-педагогічного циклу; укладання навчально-методичних комплексів професійно-орієнтованих дисциплін; підготовки дистанційних курсів тощо).

Здобуті в процесі дослідження дані, узагальнені та систематизовані наукові положення можуть бути підґрунтям для наукових розвідок студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів із проблем формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

Ключові слова: цифрова компетентність, формування, викладачі мистецьких дисциплін, освітній процес, заклад вищої освіти, КНР.

SUMMARY

Ji Yiping. *The Formation of Digital Competence of Future Art Teachers of Higher Education Institutions of China*. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy in branch 01 Education/Pedagogy on a specialty 011 – Educational, pedagogical sciences. – G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2022.

In the dissertation for the first time the integral analysis of a problem of formation of digital competence of future teachers of art disciplines in establishments of higher education of the People's Republic of China is presented.

The expediency of researching this problem is enhanced by the need to overcome the contradictions between: the social importance of providing quality art education in Ukraine and its real state, in particular in the educational process

of free economic education; increasing interest in the problem of forming the digital competence of future teachers of art disciplines in higher education institutions in China and the lack of comprehensive research in this area; the expediency of using the advanced ideas of Chinese scientists in the direction of forming the digital competence of future teachers of art disciplines in higher education institutions in China and the lack of awareness of these ideas of Ukrainian researchers; the need for creative application in Ukrainian free economic zones of China's promising experience in the formation of digital competence of future teachers of arts in higher education institutions in China and the lack of appropriate organizational and methodological support on this issue.

As a result of the research conducted by the dissertation for the first time: a comprehensive study of the problem of forming the digital competence of future teachers of art disciplines in higher education institutions in China; approaches to defining the essence of the concept of "digital competence" and "formation of digital competence of future teachers of art disciplines" are revealed; the structure of formation of digital competence of future teachers of art disciplines in institutions of higher education of the People's Republic of China is determined; the Chinese experience of formation of digital competence of future teachers of art disciplines in institutions of higher education of the People's Republic of China is generalized. Forms, methods and means of formation of digital competence of future teachers of art disciplines in institutions of higher education of the People's Republic of China are determined; the prospects of creative use of the works of Chinese teachers on the problem of formation of digital competence of future teachers of art disciplines in higher education institutions of the People's Republic of China are outlined.

Scientific positions on the creative use of progressive ideas of the Chinese experience in the development of a new Ukrainian school in the direction of

modernization of Ukrainian art education in accordance with the trends of digital competence of future teachers of art disciplines.

The practical significance of the results is that improved educational and professional programs and curricula for the formation of digital competence of future teachers of arts, as well as updated the content of curricula, including comparative pedagogy, pedagogy and history of pedagogy.

The main scientific results of the study were introduced into the educational process of G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (reference № 01/ 10-277 from 17.11.2021), Berdyansk State Pedagogical University (reference №57-22/ 1582 from 29.11. 2021), Kryvyi Rih State Pedagogical University (reference №09/1 – 13/3 dated 19.10.2021).

The data and conclusions obtained during the research can be used to update the content of the OPP training of applicants for the first (bachelor's) level of higher education in specialties 014 - Secondary Education ("Music"); review of educational and working educational programs, syllabi of disciplines of psychological and pedagogical cycle; conclusion of educational and methodical complexes of professionally-oriented disciplines; preparation of distance learning courses, etc.).

The data obtained in the course of research, generalized and systematized scientific provisions can be the basis for scientific research of students, masters, graduate students, doctoral students on the formation of digital competence of future teachers of art disciplines in higher education institutions in China.

Key words: digital competence, formation, teachers of art disciplines, educational process, institution of higher education, China.

Список праць, опублікованих автором за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати

дослідження:

1. Sun Jingqiu, Tan Xiao, Ji Yiping. Preparation of future teachers of art disciplines for innovative activity in China. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020. Vol. 10(11). P. 388-395. eISSN 2391-8306.

2. Цзі Іпін. Методи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав-Хмельницький : СКД, 2021. Вип. 14. С. 169–175.

3. Цзі Іпін. Художня освіта в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): історіографія дослідження. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. праць*. Х.: ФОП Петров В. В., 2018. Вип. 44. С. 110-122.

4. Цзі Іпін, Коваленко Л. М. Формування проєктувальної компетентності майбутніх фахівців. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 36. С. 160-165

Наукові праці апробаційного характеру:

5. Цзі Іпін, Ковінько А.В. Суть поняття «академічна дизайн освіта». *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами: матер. ІІІ Всеукр. (з міжнар. участю) наук.-метод. конф. (5 грудня 2017 р., м. Херсон)*. Херсон, 2017. Ч. 1. С. 327-331.

6. Цзі Іпін, Чень Хуейхуей. Формування пізнавального інтересу студентів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матер. ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.)*. Х., 2018. С. 342-345.

7. Цзі Іпін. Засоби формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті* : міжнародний періодичний збірник наукових праць. За заг. ред. проф. В.П. Баби́ча, проф.

Л.С. Рибалко, проф. Л.А. Штефан. Вип. 3. Харків : Вид. ВНОТ, 2021. С. 323-325.

8. Цзі Іпін. Суть і структура художньо-графічних компетентностей студентів. *Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (20-21 вересня 2018 р., Херсон). Херсон: Айлант, 2018. Т. II. С. 98-100.*

9. Цзі Іпін. Формування художньо-графічної компетентності майбутніх фотохудожників у ЗВО КНР. *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті: матер. Міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, 11-12 квітня 2019 р.). Х., 2019. С.208-209.*

10. Цзі Іпін. Цзі Іпін, Чень Хуейхуей. Суть поняття «організація». *Підготовка управлінських кадрів в контексті нового закону України «Про освіту» (2017 р): матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (22-23 березня 2018 р., м. Полтава). С. 117-119.*

Опубліковані праці,

які додатково відображають наукові результати дисертації:

11. Bao Shujuan, Ji Yiping, Hu Yuanyuan. Strategies for Improving Quality of Applied Majors' Undergraduate Degree Theses: The Case of Lishui University. *Journal of Lishui university*. 2019. Vol. 41 (3). P. 117-121.

12. Ji Yiping, Bao Shujuan. Publicity Work at Colleges and Universities against the Background of New Media: A Discussion on Lishui University. *Journal of Lishui university*. 2017. Vol. 39 (6). P. 85-90.

13. 季翼平, 包淑娟. 高校学生记者队伍培养的思考. *Jornai of News Research*. 2017. Vol. 8. №16. 269-270.

14. 季翼平, 包淑娟/ 新建地方本科院校学生转专业现状与对策研究——以丽水学院为例. *丽水学院学报*. 2018. 40 卷第 3 期. 107-114.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ВЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР	9
1.1. Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін як філософська і психолого-педагогічна проблема в світовій педагогічній думці	9
1.2. Структура та зміст формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР	28
Висновки до розділу 1	75
РОЗДІЛ 2. ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР	77
2.1. Змістові та процесуальні характеристики навчання мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР	77
2.2. Концептуальні засади формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР	99
2.3. Імплементация досвіду формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР і України	144
Висновки до розділу 2	164
ВИСНОВКИ	166
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	169
ДОДАТКИ	198

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасному суспільстві зростає потреба в кваліфікованих фахівцях, що володіють професійною мобільністю, здатних працювати в нестійких економічних умовах.

Нині перед науковцями постає завдання щодо підвищення якості навчання сучасних фахівців, що визначається вимогами ринку праці, роботодавців, цифрової економіки загалом. Наслідком цього є значущі зміни в галузі освіти на всіх його рівнях. Сьогодні багатьма вченими ведеться мова про завершення етапу інформатизації освіти, особливо в умовах пандемії COVID-19, зокрема українськими (А. Боярська-Хоменко, І. Гевко, І. Доброскок, С. Доценко, О. Жерновникова, Н. Олефіренко, Н. Пономарьова, А. Прокопенко, І. Цідило) та китайськими (Дінь Юась, Мань Дань, Сун Децзян, Тань Вей, Хуань Хуей, Хуань Чжунчжан, Ван Ціплінь, Чень Лунвань, Цхі Ліфань).

Сучасний світ перейшов на новий рівень розвитку технологій. Нинішній етап розвитку суспільства отримав назву «цифровізація», який також називають сучасним трендом і пріоритетним напрямком модернізації освіти, що змінює процес інформатизації. Процес цифровізації є глибокою конвергенцією цифрових технологій з матеріальними і соціально-гуманітарними технологіями і практиками, зокрема і освітніми.

Таким чином, актуальність, педагогічна значущість досліджуваної проблеми, відсутність узагальнених наукових праць у науково-методичній та мистецько-педагогічній літературі зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконується відповідно до плану наукових

досліджень кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди і складає частину його наукового напрямку «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх та вищих педагогічних закладах» (ДР № 0111U008880). Тему дослідження затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 9 від 22 грудня 2017 року).

Мета дослідження – на основі цілісного ретроспективного аналізу систематизувати теоретичні ідеї й узагальнити досвід формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти КНР для творчого використання прогресивних здобутків в умовах розбудови нової української школи.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання** дослідження:

1. Уточнити суть базових понять досліджуваної проблеми.
2. Визначити структуру формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти КНР.
3. Охарактеризувати досвід формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти КНР.
4. Окреслити перспективи творчого використання напрацювань китайських педагогів із проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у вищій школі України.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти КНР.

Предмет дослідження – теорія і практика формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти КНР.

На різних етапах наукового пошуку використовувалися традиційні для історико-педагогічних та компаративістських досліджень **методи**: загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, порівняння) –

для характеристики джерельної бази досліджуваної проблеми, уточнення термінологічного поля дослідження; спеціальні: історико-генезисний – для з'ясування витоків проблеми; історико-діахронний та критеріально-комплексний виявлення динаміки у просторово-часовій послідовності; історико-компаративістський та проблемно-цільовий – для встановлення особливостей компонування змісту, добору методів і форм формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР; історико-актуалізаційний – для окреслення перспектив актуалізації цінного досвіду формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

Наукова новизна і теоретичне значення дисертаційної праці полягає в тому, що *вперше*:

- здійснено цілісне дослідження проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР;

- *розкрито* підходи до визначення суті поняття «цифрова компетентності» та «формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін»;

- *визначено* структуру формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР;

- *узагальнено* китайський досвід формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР. Визначено форми, методи та засоби формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР;

- *окреслено* перспективи творчого використання напрацювань китайських педагогів із проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

Подальшого розвитку набули наукові положення щодо творчого використання прогресивних ідей китайського досвіду в умовах розбудови нової української школи у напрямі модернізації української мистецької освіти відповідно до тенденцій формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що вдосконалено освітньо-професійні програми та навчальні програми щодо формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, а також оновлено зміст навчальних програм, зокрема з порівняльної педагогіки, педагогіки та історії педагогіки.

Основні наукові результати проведеного дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-277 від 17.11.2021 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка №57-22/1582 від 29.11.2021 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1 – 13/3 від 19.10.2021 р.).

Одержані в процесі дослідження дані та висновки *можуть бути використані* для оновлення змісту ОПП підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальностями 014 – Середня освіта («Образотворче мистецтво»); перегляду навчальних і робочих навчальних програм, силабусів дисциплін психолого-педагогічного циклу; укладання навчально-методичних комплексів професійно-орієнтованих дисциплін; підготовки дистанційних курсів тощо).

Здобуті в процесі дослідження дані, узагальнені та систематизовані наукові положення можуть бути підґрунтям для наукових розвідок студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів із проблем формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, результати й висновки дослідження обговорено на засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2016-2020 рр.) й оприлюднено на конференціях різних рівнів:

- міжнародних: «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2017, 2018), «Суспільні дослідження у 21 сторіччі» (Краматорськ, 2017), «Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы» (Дрогобич, 2017), «Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти» (Рівне, 2018), «Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах» (Харків, 2018), «Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті» (Харків, 2019); «Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті» (Харків, 2021);

- усеукраїнських: «Ян Амос Коменський – великий педагог минулого (до 425-річчя від дня народження)» (Херсон, 2017), «Від знаннєвої парадигми до компетентнісної: реалії, перспективи» (Херсон, 2017), «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (Херсон, 2017), «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка» (Полтава, 2018), «Підготовка управлінських кадрів в контексті нового закону України «Про освіту» (2017 р.)» (Полтава, 2018), «Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри» (Херсон, 2018), «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (Харків, 2019);

- міжрегіональних: «Сучасні концепції викладання природничих дисциплін в медичних освітніх закладах (біологія, фізика, хімія, педагогіка, психологія)» (Харків, 2017).

Публікації. Основні положення й результати дослідження відображено в 14 наукових працях (із них 7 – одноосібних), серед яких: 3 статті у наукових фахових виданнях, 5 – у зарубіжних виданнях, 6 – у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (312 найменування, з них 209 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 229 сторінок, основний зміст викладено на 168 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР

1.1. Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін як філософська і психолого-педагогічна проблема в світовій педагогічній думці

На переконання китайських учених [112; 119; 129; 145; 189; 246], в освіті цифровізація спрямована на забезпечення неперервності процесу навчання (life long learning), а також його індивідуалізації на основі технологій передового навчання (Advanced learning technologies), які включають використання в навчанні великих даних (big data), віртуалізації, віртуальної і доповненої реальності (VR, AR), хмарних обчислень, мобільних технологій тощо. Продуктивне застосування цифрових технологій в освіті, включення здобувачів освіти у самостійний пошук, відбір інформації, участь у проєктній діяльності формує у майбутніх фахівців компетенції 21-го століття, в тому числі цифрові компетентності [112; 119; 129; 145; 189; 246].

У китайській Концепції цифрової професійної освіти і навчання визначені чинники, що викликають потребу в побудові цифрового освітнього процесу професійної освіти і навчання. Даними чинниками виступають три складові цифрового суспільства: *цифрове покоління* (нове покоління здобувачів освіти, що мають особливі соціально-психологічні характеристики; «покоління Z», «діти процесора», «діти-планшетники», «діти-чіпи»); *нові цифрові технології* («передові», «розумні», «SMART»), що формують цифрове середовище і розвиваються в ньому (наприклад,

телекомунікаційні технології; big data; штучний інтелект; технології розподіленого реєстру (в т.ч. блокчейн); інтернет-речей; технологія цифрового сліду; віртуальна і доповнена реальність); *цифрова економіка* і породжувані нею нові вимоги до кадрів [29].

Дані тенденції особливо актуальні для навчання майбутніх педагогів, які покликані в подальшому готувати молоде покоління до життя і діяльності в сучасному цифровому суспільстві.

Майбутній педагог у процесі реалізації своєї професійної діяльності в сучасних умовах повинен бути готовий до вмотивованого використання всієї сукупності і різноманітності комп'ютерних засобів і цифрових технологій, що обумовлено рядом нових проєктів у межах модернізації освіти. Так, у межах національного китайського проєкту «Освіта» [34] розглядаються проєкти, що стосуються підготовки майбутніх фахівців, зокрема майбутніх викладачів мистецьких дисциплін: «Цифрове освітнє середовище», завданням якого є створення до 2024 року «сучасного та безпечного цифрового освітнього середовища, що забезпечує високу якість і доступність освіти всіх видів і рівнів»; «Молоді професіонали (Підвищення конкурентоспроможності професійної освіти)», що включає модернізацію середньої професійної освіти, «в тому числі за допомогою впровадження адаптивних, практико-орієнтованих і гнучких освітніх програм». Отже, навчання майбутнього педагога в педагогічному коледжі у даний час має здійснюватися на базі практико-орієнтованої підготовки із застосуванням інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій, що потребує глибоких знань у галузі інформатики та ІКТ як фундаменті інноваційного розвитку, тобто формування його цифрової компетентності.

Побудова цифрового освітнього процесу в освітній організації сьогодні має ґрунтуватися на новій галузі педагогічної науки – цифровій дидактиці, що є науковою дисципліною про організацію процесу навчання в цифровому освітньому середовищі. Предметом цифрової дидактики є

діяльність людини, а не функціонування цифрових освітніх засобів. Як зазначає Лю Вей, «цифрова дидактика може розглядатися як транс-інтеграційна область наукового знання», що характеризується «взаємним перенесенням визначених наукових ідей і підходів з однієї області в іншу і їх інтеграцією» [126]. Предметом цифрової дидактики професійної освіти і навчання є «взятий в цілому процес навчання як система організації процесу навчання в цифровому освітньому середовищі», який включає: цілі навчання (відповідно до вимог цифрової економіки і цифрового суспільства), зміст навчання та вимоги до його формування, способи організації процесу навчання (на основі використання можливостей цифрових технологій), організаційні форми, технології та методи навчання (максимальне використання дидактичних можливостей цифрових технологій), засоби навчання (в тому числі цифрові – мережеві і програмно-апаратні, об'єднані в єдиний інтелектуальний комплекс), вплив цифрового освітнього процесу професійної освіти і навчання на розвиток суспільства і економіки [125].

У даний час учасниками освітнього процесу є ті, що належать до «цифрового покоління» (народжені наприкінці 90-х – початку 2000-х років). Вчені [23; 29; 34; 57; 87; 112; 234] відзначають, що дане покоління виросло в цифровому середовищі, обумовленому розвитком цифрових технологій. Сяо Пін [23] вказує, що поняття «цифрове покоління» виникло в межах теорії поколінь, що розробляється Н. Хоув і В. Штраусом [132]. «Відповідно до цієї теорії, цінності поколінь складаються під впливом умов життя і виховання дитини до 12-14 років, вони визначають формування особистості і впливають на життя, діяльність і поведінку людей» [23]. Учений виділив ряд особливостей представників цифрового покоління: «спілкування за допомогою мобільних телефонів і комп'ютерів; перевага віртуального спілкування над особистим; використання візуальної мови при віртуальному

спілкуванні; зростання швидкості сприйняття інформації, проте затруднене утримування уваги на одному предметі; образ думок відрізняється фрагментарністю, а судження – поверховістю; «кліпове мислення» (від англ. «To clip» – обрізати, обривати, робити вирізки), що складається в «цифровому просторі» життя дітей і підлітків» [11].

Вчені відзначають, що стратегія роботи з представниками цифрового покоління повинна виходити з того, «що їх практично неможливо інтегрувати в традиційний освітній процес, необхідна його суттєва трансформація, результатом якої стає побудова нового, цифрового освітнього процесу» [10].

Особливістю побудови цифрового освітнього процесу є впровадження і використання цифрових технологій, багато з яких мають наступні дидактичні властивості: свобода пошуку різної інформації в глобальній мережі; персональність (необмежені можливості для індивідуалізації згідно з потребами і особливостям учасника навчального процесу); інтерактивність (забезпечення багатосуб'єктності в процесі навчальної взаємодії); мультимедійність (комплексне задіяння різних каналів сприйняття інформації); гіпертекстовість (вільне переміщення по тексту, використання перехресних посилань, довідковий характер інформації тощо); субкультурність (відповідність звичного способу світу для цифрового покоління) [45].

Вчені [123; 148; 238] до даного переліку цифрових технологій додають *технологію цифрового двійника, технології електронної ідентифікації і аутентифікації, цифрові технології спеціалізованого освітнього призначення* [15]. Цифрові технології надають можливість забезпечити індивідуалізацію освітньої траєкторії, методів, форм і темпу освоєння освітнього матеріалу для кожного учня [18]. Крім того, сьогодні значущу роль у цифровому освітньому процесі відіграють цифрові освітні технології (змішане навчання, мобільне навчання, гейміфікація,

дистанційні освітні технології, електронне (онлайн) навчання тощо), що базуються на використанні технічних засобів і спеціалізованого інтерактивного устаткування (ПК, ноутбуки, планшети, робототехнічні набори, інтерактивні дошки, електронні фліпчарти, інтерактивна панель, інтерактивна пісочниця, інтерактивна підлога, інтерактивні куби та ін.).

Для організації цифрового освітнього процесу необхідний підготовлений висококваліфікований кадровий потенціал освітніх організацій. Г. Пешкова і А. Самаріна відзначають, що саме кадровий потенціал, «що володіє необхідними компетенціями в умовах постійно зростаючої цифровізації всіх сфер економіки, може стати головним джерелом зростання продуктивності праці та конкурентоспроможності економічних суб'єктів і національної економіки в цілому» [71]. Для його підготовки необхідно належним чином модернізувати систему професійної освіти, привести освітні програми у відповідність з потребами цифрової економіки, широко впровадити цифрові технології в освітній процес освітніх організацій, забезпечити можливість навчання громадян протягом усього життя. Викладачі, які володіють високим рівнем професійної компетентності, зокрема цифрової компетентності, повинні враховувати «принципово нові виховні завдання, які ставить перед освітою цифрова епоха: розвиток готовності до безперервних змін, що вимагає певної трансформації звичної системи цінностей; виховання соціальної відповідальності в системі відносин «Людина – цифрові засоби – суспільство»; формування внутрішніх кордонів між віртуальними і реальними світами, розвиток здатності диференціювати ці світи і відповідні їм типи відповідальності; розвиток здатності критично аналізувати інформацію і фільтрувати інформаційний шум, рекламу тощо» [27].

Для підготовки компетентних кадрів необхідно належним чином модернізувати систему освіти, «привести освітні програми у відповідність

з потребами цифрової економіки, широко впровадити цифрові інструменти навчальної діяльності і цілісно включити їх в інформаційне середовище, забезпечити можливість навчання громадян за індивідуальним навчальним планом протягом усього життя, тобто в будь-який час і в будь-якому місці» [56].

Навчання майбутніх педагогів у системі СПО в аспекті проблеми формування цифрової компетентності багато в чому залежить від психолого-педагогічних, дидактичних, методичних та змістових можливостей організації освітнього процесу, створення в освітній організації сучасного інформаційно-освітнього середовища (далі – ІОС). Актуальність і значущість ІОС освітніх організацій відображена в законодавчих актах, нормативно-методичних документах, регламентах, інструкціях, а також локальних нормативних документах освітньої організації, що включають у себе «електронні інформаційні ресурси, електронні освітні ресурси, сукупність інформаційних технологій, телекомунікаційних технологій, відповідних технологічних засобів і забезпечують освоєння учасниками навчання освітніх програм у повному обсязі незалежно від місця знаходження учнів» [56]. Таким чином, ІОС освітньої організації є основою для формування цифрової компетентності майбутніх педагогів.

Все більшої значущості набуває організація цифрового освітнього середовища. Пріоритетний національний проєкт «Сучасне цифрове освітнє середовище» [45] спрямований на створення умов для безперервної освіти всіх категорій громадян шляхом розвитку цифрового освітнього простору.

Аналіз нормативних документів, рекомендацій, досліджень в області цифровізації освіти дозволив виділити умови цифровізації освіти, до яких можна віднести: цифрове покоління учнів; створення законодавчої бази для цифровізації освіти; ресурсне забезпечення цифровізації освіти, що включає цифрове освітнє середовище освітньої організації; підготовку

кадрового потенціалу цифрової освіти, який володіє цифровою компетентністю, що містить цифрову грамотність; цифрові педагогічні технології та освітньо значущі цифрові технології.

Проведемо аналіз нормативних документів, які регламентують підготовку майбутніх педагогів у системі середньої професійної освіти, з точки зору реалізації зазначених умов цифровізації освіти і формування цифрової компетентності.

«Останнім часом з боку держави в напрямі вдосконалення системи підготовки майбутніх педагогів вживається низка заходів. До їх числа відноситься реалізація в освітньому процесі федеральних державних освітніх стандартів нового покоління» [20].

На підготовку майбутніх фахівців і на процеси модернізації системи освіти в цілому порівняно з іншими тенденціями дедалі більший вплив починають здійснювати професійні стандарти, що розробляються і застосовуються. «Вони описують вимірювальні вимоги до результатів і якості виконання трудових функцій працівниками конкретних видів професійної діяльності» [65]. Нині урядом визначені правила і повноваження роботодавців, що дозволяють забезпечити врахування позиції роботодавців шляхом їх прямої участі: в розробці і проведенні незалежної експертизи проєктів, у підготовці кадрів у своїх інтересах шляхом цільового навчання; у створенні центрів сертифікації кваліфікацій; у формуванні вимог до результатів навчання в межах варіативної частини; у формуванні зразкової основної освітньої програми освітньої установи; у навчальному процесі (у проведенні занять); у державній підсумковій атестації [92].

Таким чином, зміст навчання майбутніх педагогів визначається, а результат навчання – Професійним стандартом педагога [52], що містить вимоги до педагога, розроблені для поліпшення взаємодії між роботодавцями, майбутніми фахівцями і освітніми організаціями.

В межах даного дослідження видається актуальною проблема навчання майбутніх викладачів.

Тенденції цифрової трансформації сфери освіти вимагають від педагога високого рівня компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій для реалізації професійної діяльності і досить серйозної практико-орієнтованої підготовки застосування ІКТ та сучасних освітніх технологій (дистанційне навчання (онлайн-навчання), «змішане навчання» (Blended learning), технологія організації проєктної діяльності) для вирішення різних професійних завдань. Вчені [12; 23; 45; 67; 89] відзначають, що система СПО нині залишається одним із найважливіших компонентів педагогічної освіти в нашій країні. Вона характеризується значним обсягом і високою якістю практичної підготовки педагогів. Отже, середня професійна педагогічна освіта передбачає підготовку компетентних мобільних педагогів, які володіють високими професійними компетенціями, здатні до швидкої адаптації до змінного змісту і характеру педагогічної праці в умовах цифровізації суспільства.

Сьогодні особливого значення набуває компетентність у сфері ІКТ, «яка дозволить майбутньому фахівцю бути конкурентоспроможним на ринку праці, готовим до постійного професійного зростання та професійної мобільності відповідно до потреб сучасної освіти» [39], епохи цифровізації, що відображено в новому документі ЮНЕСКО «ІКТ компетенції ЮНЕСКО для вчителів» («UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. VERSION 3» (ICT CFT)). В даному документі зазначено, що сьогодні поширеність ІКТ має значний потенціал для прискорення прогресу, подолання цифрового розриву і підтримки розвитку інклюзивних товариств знань на основі прав людини, досягнення гендерної рівності та розширення прав і можливостей. У контексті досягнення цих цілей технології можуть надати інноваційні рішення, які дозволяють учням здобувати якісну освіту протягом усього життя, отримувати доступ до

інформації та знань і брати повноцінну участь у житті суспільства. Цифрове громадянство, що являє собою здатність і етичні цінності для участі в житті суспільства в Інтернеті, стає одним з важливих елементів XXI століття [44]. Таким чином, ІКТ-компетентність є частиною професійної компетентності фахівця, однією з провідних компетентностей і в педагогічній діяльності на всіх щаблях безперервної освіти.

Наразі в системі середньої професійної освіти реалізуються державні освітні стандарти середньої професійної освіти. В аспекті нашого дослідження викликає інтерес мистецька освіта поглибленої підготовки [45]. Проведемо її аналіз.

Об'єктами професійної діяльності випускників виступають: завдання, зміст, методи, форми, засоби організації та процес виховання і навчання майбутніх викладачів мистецьких дисциплін; завдання, зміст, методи, форми, засоби організації та процес взаємодії з колегами і соціальними партнерами з питань підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін; документаційне забезпечення освітнього процесу. Майбутній педагог готується до таких видів діяльності: організація заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я дитини і її фізичного розвитку; організація різних видів діяльності і спілкування дітей; організація занять за основними загальноосвітніми програмами мистецької освіти; методичне та цифрове забезпечення освітнього процесу [96].

У даному стандарті зазначено, що «при реалізації програми підготовки фахівців середньої ланки освітня організація вправі застосовувати електронні навчальні курси та дистанційні освітні технології» [73], які сьогодні є невід'ємною частиною процесу цифровізації освіти.

Ключовим критерієм підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін виступає формування загальних (ЗК) і професійних компетенцій

(ПК) [61]. «В межах даного стандарту випускникам спеціальності «Мистецька освіта» потрібно оволодіти такими загальними і професійними компетенціями: ЗК 4. Здійснювати пошук, аналіз і оцінку інформації, необхідної для постановки і вирішення професійних завдань, професійного і особистісного розвитку; ЗК 5. Використовувати інформаційно-комунікаційні технології для вдосконалення професійної діяльності; ЗК 9. Здійснювати професійну діяльність в умовах оновлення її цілей, змісту, зміни технологій; ПК 5.2. Створювати в групі предметно-розвиваюче середовище» [44].

Представлені компетенції складають основу цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. «Дані професійні компетенції узгоджуються з компетенціями, представленими в професійному стандарті педагога, містять трудові дії, необхідні вміння та знання для майбутніх викладачів мистецьких дисциплін; трудові функції процесу навчання, виховної, розвиваючої, педагогічної діяльності» [46]. Виділені компетенції відображають специфіку роботи майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, згідно з якою майбутній викладач мистецьких дисциплін має «володіти цифровими компетентностями, необхідними і достатніми для планування, реалізації та оцінки освітньої роботи». При цьому виділені такі види цифрової компетентності: інформаційно-цифрова, загально-педагогічна, предметно-педагогічна [24].

Дана вимога, яка стосується володіння цифровою компетентністю, відображена в змісті мистецької освіти, згідно з яким: освітній простір має бути оснащено засобами навчання і виховання (в тому числі технічними), ... навчальними виданнями в паперовому та електронному вигляді, ... аудіо- і відеоматеріалами, ... електронними освітніми ресурсами, необхідними для організації всіх видів навчальної діяльності і створення розвиваючого предметно-просторового середовища, в тому числі спеціального для дітей з обмеженими можливостями здоров'я [112]. Отже,

сучасний педагог повинен володіти цифровою компетентністю для реалізації в повній мірі описаних умов освітнього простору освітньої організації, що задовольняє умови цифровізації освіти.

Сьогодні професійна підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін здійснюється на рівні вищої освіти (далі – ВО) і середньої професійної освіти (далі – СПО).

У систему вищої педагогічної освіти введені нові державні освітні стандарти [125]. Вони являють собою модернізовані освітні стандарти, які враховують основні сучасні тенденції, що відбуваються в освіті.

Слід зазначити, що підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін також здійснюється в установах вищої професійної освіти. Сьогодні вона регламентована вимогами до результатів освоєння програми бакалаврату та відображає компетенції, які можуть бути віднесені до цифрових компетенцій, а саме: *універсальна компетенція (КК-1)*: випускник здатний здійснювати пошук, критичний аналіз і синтез інформації, застосовувати системний підхід до вирішення поставлених задач; *універсальна компетенція (КК-4)*: випускник здатний здійснювати ділову комунікацію в усній і письмовій формах державною мовою та іноземною (-ми) мовою (-ами); *загальнопрофесійна компетенція (ЗПК-2)*: випускник здатний брати участь у розробці основних і додаткових освітніх програм, розробляти окремі їх компоненти, в тому числі з використанням ІКТ [25].

Професійні компетенції, згідно з цим стандартом, можуть бути передбачені Примірною основною освітньою програмою (далі – ПООП) в якості обов'язкових і рекомендованих. Освітньою організацією встановлюються індикатори досягнення компетенцій. Універсальні, загальнопрофесійні, професійні обов'язкові компетенції визначаються ПООП, а професійні рекомендовані і самостійно встановлені компетенції встановлюються ЗВО самостійно.

Отже, на сьогоднішній день мистецька освіта (з двома профілями підготовки) є актуальною [52]. Цифрові компетентності, відображені в універсальних і загальних компетенціях, на наш погляд, лише частково стосуються здатності випускника працювати з інформацією і використовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності. Це дає можливість при розробці зразкової основної освітньої програми віднести цифрові компетентності до блоку професійних компетенцій, що є актуальним в аспекті проведеного дослідження.

Світові стандарти освіти і вимог до майбутнього фахівця відрізняються від китайських. У 2012 році Україна приєдналася до міжнародного руху WorldSkills, стандарти якого відображають світові тенденції в розвитку тієї чи іншої професійної компетенції (професії). Місією даного міжнародного некомерційного руху – WorldSkills International – є підвищення стандартів підготовки кадрів. Рух WorldSkills Russia проводить чемпіонати професійної майстерності за п'ятьма напрямками, одним з яких є «конкурси професійної майстерності між майбутніми викладачами мистецьких дисциплін у віці до 22 років». З 2017 року з'явилася окрема вікова лінійка – юніори WorldSkills (16 і молодше років) [112].

Сьогодні навчання в системі СПО з урахуванням професійного стандарту і стандартів WorldSkills Russia дає більше можливостей для розвитку як загальних, так і професійних компетенцій, характерних для певної професії.

У 2017 році в систему професійної освіти введена пілотна апробація демонстраційного іспиту за стандартами WorldSkills Russia як форма «державної підсумкової атестації випускників за програмами середньої професійної освіти освітніх організацій вищої та середньої професійної освіти».

Сказане вище дозволяє зробити висновок про те, наразі при розробці основних професійних освітніх програм (далі – ОПОП) необхідно об'єднувати професійні стандарти зі стандартами WorldSkills Russia і Worldskills International з урахуванням передових світових практик, спрямованих на формування професійних компетенцій фахівців, і умов цифровізації освіти.

Одним із способів, що дозволяють перевірити якість підготовки фахівців, рівень розвитку їх професійних компетенцій, є участь у чемпіонатах Worldskills Russia (WSR) [112]. Стандарти WSR являють собою сукупність чотирьох груп стандартів: компетенцій, оформлення конкурсної документації, проведення чемпіонатів, бренду. У стандарті відображено основні положення мистецької освіти в контексті формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. У даному стандарті (технічний опис компетенції) відображена позиція майбутніх викладачів мистецьких дисциплін цифрової компетентності: «Володіє цифровими компетенціями, необхідними і достатніми для планування, реалізації та оцінки» [49]. Згідно з технічним описом компетенції «Мистецька освіта» фахівець повинен: знати і розуміти ІКТ (інтерактивна дошка, інтерактивний стіл тощо), можливості програм Microsoft Office; SMART Notebook; SMART Table та ін.; вміти застосовувати ІКТ в освітньому процесі, створювати документи за допомогою програм Microsoft Office, працювати на програмах SMART Notebook і SMART Table та ін., тобто використовувати освітньо значущі цифрові технології, що застосовуються в мистецькій освіті (віртуальна і доповнена реальність, компоненти робототехніки, цифрові технології спеціалізованого освітнього призначення) [214].

Викладене вище дозволяє зробити висновок про те, що в даний час навчання майбутніх викладачів мистецьких дисциплін ґрунтується на

врахуванні вимог різних стандартів: за фахом «Мистецька освіта», стандартів WorldSkills.

Основою взаємодії і сполучення цих стандартів є професійна компетентність педагога, одним із ключових компонентів якої і обов'язковою вимогою підготовки майбутнього педагога є його ІКТ-компетентність, тобто вміння, здатність і готовність вирішувати професійні завдання, використовуючи засоби ІКТ та освітньо значущі цифрові технології в професійної діяльності.

Аналіз літератури [25; 34; 45; 87; 112] показав, що формування компетенцій у сфері ІКТ при навчанні майбутніх педагогів у системі СПО передбачається в межах таких дисциплін: «Інформатика» й «Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності». При цьому необхідне врахування федерального державного освітнього стандарту середньої загальної освіти.

Вивчення студентами змісту курсу інформатики пропонується на поглибленому рівні в межах загальноосвітньої дисципліни «Інформатика». Даним стандартом визначені вимоги до предметних результатів освоєння поглибленого курсу інформатики, що включають: володіння системою базових знань, які відображають внесок інформатики в формування сучасної наукової картини світу; оволодіння поняттям складності алгоритму, знання основних алгоритмів обробки числової і текстової інформації; сформованість уявлень про устрій сучасних комп'ютерів, про тенденції розвитку комп'ютерних технологій, про загальні принципи розробки та функціонування інтернет-додатків; сформованість уявлень про комп'ютерні мережі і їх роль у сучасному світі; знання базових принципів організації та функціонування комп'ютерних мереж, норм інформаційної етики і права, принципів забезпечення інформаційної безпеки, способів і засобів забезпечення надійного функціонування засобів ІКТ та ін. [76]. Таким чином, дана

дисципліна спрямована на оволодіння знаннями і вміннями в сфері інформатики та формування комп'ютерної грамотності студентів.

У структурі програми підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін виділено дисципліни «Інформатика» та «Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності», що регламентується урядом. Для мистецьких спеціальностей визначені вимоги до знань, умінь і досвіду діяльності в межах засвоєння даної дисципліни, згідно з якими студент повинен: дотримуватися правил техніки безпеки та гігієнічних рекомендацій при використанні засобів ІКТ у професійній діяльності; створювати, редагувати, оформляти, зберігати, передавати інформаційні об'єкти різного типу за допомогою сучасних інформаційних технологій для забезпечення освітнього процесу; використовувати сервіси та інформаційні ресурси мережі Інтернет у професійній діяльності; знати апаратне і програмне забезпечення персонального комп'ютера, що застосовується в професійній діяльності, тощо. Отже, зазначена дисципліна спрямована на більш поглиблене вивчення основ інформатики, формування навичок використання ІКТ з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності педагогів.

Таким чином, особливістю дисциплін «Інформатика» й «Інформатика та ІКТ у професійній діяльності» у ЗВО для спеціальності «Мистецька освіта поглибленої підготовки» є відповідність змісту даних дисциплін цілям [23] конкретної спеціальності.

«Інформатика» як загальноосвітня дисципліна спрямована: на вивчення основних понять галузі інформатики та засобів інформатизації, на оволодіння комплексом необхідних для користувача навичок. А от інша дисципліна – «Інформатика і ІКТ у професійній діяльності» – не передбачає вивчення методик використання ІКТ у майбутній професійній діяльності, розробки комплексу електронних дидактичних засобів для роботи зі здобувачами освіти. Таким чином, можна зробити висновок про

те, що зміст даних дисциплін свідчить про фрагментарність формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Формування цифрової компетентності при вивченні розглянутих вище дисциплін реалізовується тільки в межах лабораторно-практичних занять і самостійної роботи студентів, вивчення теоретичного матеріалу зазначених дисциплін відсутній. Це також свідчить про фрагментарність формування цифрової компетентності майбутніх педагогів.

Сьогодні багато дослідників вважають, що при формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін необхідне врахування міждисциплінарної інтеграції на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Дане положення обґрунтовується в роботах китайських учених [178; 202; 234; 264].

У дослідженні Ван Сяо вказує на необхідність побудови змісту навчального матеріалу дисциплін, спрямованих на формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, з інтеграцією предметної підготовки і реалізації системних міжпредметних зв'язків. Також автор наголошує на потребі врахування інтеграції ІКТ і дидактичних одиниць у навчальному процесі майбутньої професійної діяльності. Науковець вважає, що для успішного формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін «повинна бути побудована схема загальної підготовки, яка може бути представлена у вигляді міждисциплінарної програми на основі навчального плану, де кожен окремий курс реалізовує певний компонент (модуль). Програма з предмета може бути складена на основі загальної програми підготовки в умовах, коли відомий модуль, який є базою, і модуль, який буде побудований у подальшому» [139].

У напрацюваннях Лю Вея розроблена концепція, заснована на інтегративному підході до формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, одним із напрямків якої є

інтеграція інформаційних дисциплін і предметів професійної підготовки, що відображає специфіку діяльності вчителя в умовах інформатизації початкової школи [141].

У своїй наукових працях Сі Вей розглядає методику навчання дисципліни «ІКТ в освіті» на основі модульної міжпредметної інтеграції з опорою на кілька навчальних дисциплін, які раніше викладалися незалежно одна від одної. Ці дисципліни спрямовані на підвищення рівня формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Під модульною міжпредметною інтеграцією учений розуміє «формування змісту навчального предмета на основі декількох навчальних предметів, які практикувалися раніше незалежно один від одного, при якому навчальна інформація поділяється на модулі, забезпечуючи цілісність бачення інформаційної картини для розширення і вдосконалення професійної майстерності» [132].

У своєму дослідженні Шо Бо розглядає процес інтеграції в змісті педагогічної освіти гуманітарних і технічних знань, що дозволяє формувати у майбутнього педагога систему професійних знань, отримувати йому навички використання інформаційних технологій у своїй предметній області і вміння вирішувати з їх допомогою професійні завдання [112].

Аналіз вимог до освоєння дисциплін «Інформатика» й «Інформатика і ІКТ у професійній діяльності» дає можливість зробити висновок про те, що врахування міждисциплінарної інтеграції інформатики та професійних дисциплін для формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін не передбачене.

У структурі Програми підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін виділено професійний навчальний цикл, який складається з загальнопрофесійних дисциплін та професійних модулів відповідно до видів діяльності. До складу професійного модуля входить один або кілька

міждисциплінарних курсів. При освоєнні студентами професійних модулів проводиться навчальна і (або) виробнича практика (за профілем спеціальності) [98].

Суть модульного навчання полягає в тому, що для досягнення необхідного рівня компетентності студентів на основі відповідних принципів і підходів здійснюється укрупнене структурування навчального матеріалу, вибір адекватних йому методів, засобів і форм навчання. Цілями введення професійних модулів є: об'єднання змістових, організаційних, методичних і технологічних компонентів професійного навчання, а також теоретичних і прикладних аспектів; забезпечення структурного зв'язку всього освітнього комплексу [34].

Програма підготовки фахівців середньої ланки містить обов'язкову частину за навчальним циклом, яка складає близько 70 відсотків від загального обсягу часу, відведеного на її освоєння, і варіативну частину (близько 30 відсотків), що формується учасниками освітнього процесу відповідно до вимог роботодавців та ринку освітніх послуг. Вона дозволяє розширити і поглибити підготовку, яка визначається вмістом обов'язкової частини, отримати додаткові компетенції, знання і вміння, необхідні для забезпечення конкурентоспроможності випускника відповідно до запитів регіонального ринку праці та можливості продовження освіти.

Отже, наявність у програмі варіативної частини дає можливість забезпечити умови для формування компетенцій майбутніх викладачів мистецьких дисциплін відповідно до трудових функцій і дій, зокрема актуальної нині цифрової компетентності.

На основі вищесказаного можна зробити наступні висновки:

- аналіз нормативних документів, рекомендацій, досліджень в області цифровізації економіки загалом дозволяє виділити умови цифровізації освіти, до яких можна віднести: цифрове покоління учасників навчання; створення законодавчої бази для цифровізації освіти; ресурсне

забезпечення цифровізації освіти, що включає цифрове освітнє середовище освітньої організації; підготовку кадрового потенціалу цифрової економіки, що володіє цифровою компетентністю, яка включає цифрову грамотність; цифрові педагогічні технології та освітньо значущі цифрові технології (*великі дані, системи розподіленого реєстру, штучний інтелект, компоненти робототехніки, технології бездротового зв'язку, технології віртуальної і доповненої реальності, технології цифрового двійника, технології електронної ідентифікації та аутентифікації, цифрові технології спеціалізованого освітнього призначення, інтернет-речі*);

- сьогодні підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін заснована на врахуванні вимог різних стандартів. Основою взаємодії і поєднання даних стандартів є професійна компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, однією зі складових якої виступає цифрова *компетентність*, що являє собою вміння, здатність і готовність вирішувати професійні завдання, використовуючи засоби ІКТ у професійній діяльності;

- формування компетенцій у сфері ІКТ при підготовці майбутніх викладачів мистецьких дисциплін передбачається в межах таких дисциплін: «Інформатика» й «Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності». Аналіз змісту даних дисциплін свідчить про фрагментарність формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін;

- системне формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін при їх підготовці в системі СПО можливе при використанні міждисциплінарної інтеграції на основі інформаційно-комунікаційних технологій, що підтверджує аналіз дисертаційних досліджень із даної проблеми;

- варіативна частина програми підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін дає можливість забезпечити умови для формування актуальної сьогодні цифрової компетентності.

1.2. Структура та зміст формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти КНР

Напрацювання та аналіз робіт китайських учених у галузі інформатизації освіти [234; 256; 267; 278; 287; 298] надають підстави стверджувати, що здобувачі освіти в процесі навчання повинні формувати й розвивати ключові компетенції, які багатофункціональні, надпредметні і багатовимірні». Оволодіння такими компетенціями дозволяє вирішувати найрізноманітніші проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті [17]. Однією з таких компетенцій сьогодні є цифрова компетентність.

Інформатизація, а наразі і новий етап її розвитку – цифровізація освіти – виступає об'єктивною закономірністю розвитку сучасного суспільства. Майбутнім педагогам необхідне застосування інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій у своїй професійній діяльності, тому в якості одним із першочергових завдань системи професійної освіти є формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Проблемі формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін присвячені дослідження українських, китайських і зарубіжних учених [34; 47; 98; 134; 237; 287].

Як уже зазначалося в підрозділі 1.1, у межах нашого дослідження актуальною видається проблема формування цифрової компетентності

майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, яка розглянута вченими [15; 22; 35; 46; 67; 119; 140; 156; 301]. У цілому ІКТ-компетентність трактується як «сукупність знань, умінь і досвіду діяльності в сфері використання ІКТ в освіті, що виявляється через набір ІКТ-компетенцій» [30].

Для нашого дослідження інтерес складає думка Лі Хея [175], який зазначає, що ІКТ-компетентність включає діяльні індивідуальні здібності і якості, які визначають такі можливості та вміння: самостійно шукати, збирати, аналізувати, представляти, передавати інформацію; проєктувати і моделювати об'єкти і процеси, зокрема власну індивідуальну діяльність; моделювати і проєктувати роботу колективу; приймати рішення, творчо і ефективно вирішувати завдання в процесі продуктивної діяльності; орієнтуватися в організаційному середовищі на базі сучасних ІКТ; відповідально реалізовувати свої плани, кваліфіковано використовуючи сучасні ІКТ; застосовувати в своїй професійній діяльності сучасні ІКТ.

Особливий інтерес викликає визначення поняття «ІКТ-компетентність майбутнього педагога», запропоноване Цзі Веєм [204]. Під цим терміном учений розуміє «не тільки сукупність знань, умінь, навичок, що формуються в процесі вивчення інформатики і сучасних ІКТ, а й особистісно-діяльнісну характеристику фахівця сфери освіти, надзвичайно підготовленого до мотивованого використання всієї сукупності і різноманітності комп'ютерних засобів і технологій у своїй професійній діяльності» [204].

Сяо Пін [123] визначає ІКТ-компетентність майбутнього педагога як частину професійно-педагогічної компетентності; інтегральну якість майбутнього вчителя, що виявляється в його здібностях і готовності, заснованій на знаннях, уміннях і навичках, досвіді, які придбані в процесі підготовки в навчальному закладі і подальшої професійної

діяльності. Погодимось з ученим в тому, що ІКТ-компетентність майбутнього педагога містить сукупність компетенцій, якими він володіє, що дозволяє йому оцінити виникаюче завдання і вирішити його, використовуючи ІКТ.

Значний інтерес для нас представляє робота Сунь Сяо [133]. Учена під цифровою компетентністю майбутнього педагога розуміє «інтегративну якість, що відбиває наявність у педагога системи характеристик (знань, умінь, навичок, мотивів, потреб, досвіду діяльності), необхідних для ефективного проєктування, побудови, реалізації та моніторингу освітнього процесу в освітній організації із застосуванням ІКТ» [133].

Сі Вей [199] розглядає ІКТ-компетентність майбутнього педагога як «інтегративне особистісне утворення», яке характеризується: сукупністю системних наукових знань, умінь і навичок, що формуються в спеціально організованому освітньому процесі; здатністю орієнтуватися в інформаційно-освітньому середовищі; готовністю творчого використання ІКТ в своїй професійно-педагогічній діяльності; усвідомленим прагненням до безперервного самовдосконалення в даній сфері. Дане визначення є важливим в аспекті нашого дослідження. У Професійному стандарті педагога [199] ІКТ-компетентність педагога визначена як професійна ІКТ-компетентність, яка являє собою кваліфіковане використання загальнопоширених у даній професійній області в розвинених країнах засобів ІКТ при вирішенні професійних завдань там, де це необхідно. При цьому до професійної цифрової компетентності входять: загальнокористувальна ІКТ-компетентність, загальнопедагогічна ІКТ-компетентність, предметно-педагогічна ІКТ-компетентність. Візьмемо до уваги дане поняття при визначенні компонентів цифрової компетентності.

Ля Мін [134] під професійною цифровою компетентністю педагога розуміє «діяльність, спрямовану на використання різних інформаційних

інструментів, а також ефективне використання їх у професійно-педагогічній діяльності, яка ділиться на три рівні: загальнонавчальний рівень (ІКТ-компетентність використовується у вирішенні загальних задач навчальної діяльності); предметно-орієнтований рівень (ІКТ-компетентність використовується для вирішення задач, пов'язаних з напрямком підготовки); професійно-педагогічний рівень (ІКТ-компетентність використовується для вирішення педагогічних завдань у професійній діяльності педагога)» [92].

Погодимось з думкою М. Кадемія, Л. Шевченко, О. Шестопалюк [52], які зазначає, що «головна ідея формування цифрової компетентності майбутнього педагога полягає в тому, що не слід обмежуватися знаннями, вміннями і навичками, набутими в системі формальної освіти. Ці знання, вміння і навички повинні бути пов'язані з більш широким спектром знань, набутих педагогом поза системою формальної освіти, в тому числі в процесі самоосвіти» [52]. Будемо враховувати дане становище при реалізації структурно-функціональної моделі формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Для нашого дослідження становить особливий інтерес зауваження вчених [28; 78; 92] про те, що професійна ІКТ-компетентність майбутнього педагога об'єднує в собі знання, вміння, навички інформаційної діяльності із застосуванням ІКТ, її усвідомлену мотивацію і креативний стиль мислення.

Таким чином, вчені вкладають у поняття «ІКТ-компетентність майбутнього педагога» різні характеристики: сукупність знань, уміння і навички (досвід діяльності) (Л. Десятірікова, М. Лапчик, Ю. Машівська, Т. Панкова, О. Сурова та ін.), особистісно-діяльнісну характеристику фахівця сфери освіти (М. Сподарець, Є. Хеннер та ін.), набір ІКТ-компетенцій (Л. Десятірікова, Ю. Машівська та ін.), готовність творчого

використання ІКТ у своїй професійній діяльності (Т. Панкова, О. Сурова та ін.).

Сьогодні ІКТ-компетентність як складова професійної педагогічної компетентності обґрунтована в стандарті ЮНЕСКО «ІКТ-компетенції ЮНЕСКО для педагогів» («UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. VERSION 3» (ICT CFT), розробленому в 2018 році [23]. Даний документ містить повний набір компетенцій, які педагогам необхідно інтегрувати в свою професійну практику, щоб сприяти досягненню студентами цілей навчальної програми. У документі ЮНЕСКО термін «компетенція» описує функціонал педагога, а термін «компетентність» – його здатність виконувати відповідні функції. Структура цифрової компетентності педагога відображає всі аспекти його професійної діяльності (розуміння ролі ІКТ в освіті, навчальну програму та оцінювання, педагогічні практики, застосування цифрових навичок, організацію і управління освітнім процесом, професійний розвиток). Вона містить шість модулів, що включають ІКТ-компетенції у відповідності з даними аспектами і трьома рівнями інформатизації освіти («Отримання знань», «Опанування знань», «Створення знань»). Дані рекомендації враховані нами при визначенні структури цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Система компетенцій ЮНЕСКО в сфері ІКТ для педагогів ICT CFT [23] також рекомендує використовувати сучасні тренди освіти у відповідних аспектах і на всіх трьох рівнях інформатизації («Отримання знань», «Освоєння знань», «Створення знань»), а саме:

- відкриті освітні ресурси (OER) – будь-які освітні ресурси (підручники, потокове відео, мультимедійні додатки тощо), які доступні для використання педагогам і учням без необхідності оплати за використання або ліцензійних зборів (безкоштовно);

- соціальні мережі – вебсайти або додатки, які забезпечують онлайн-зв'язок у мережах з людьми, об'єднаними загальним інтересом або діяльністю (Facebook, Twitter, Instagram і ін.). Соціальні мережі можуть бути використані для поліпшення педагогічного спілкування, полегшення організації інтерактивного навчання, зміцнення спільноти студентів і педагогів;

- мобільні технології (смартфони, планшети та ін.) – пристрої, що пропонують педагогам і учням більш гнучкий підхід до навчання в будь-який час і в будь-якому місці, а також забезпечення зв'язку між формальним і неформальним навчанням;

- інтернет-речі (IoT) – мережу обчислювальних пристроїв, вбудованих у повсякденні предмети побуту, крім комп'ютерів і смартфонів, що дозволяє відправляти і отримувати дані через Інтернет;

- штучний інтелект (AI). Не існує загальноприйнятого визначення AI. Зазвичай термін «штучний інтелект» застосовується тоді, коли машина, особливо комп'ютер, імітує людське мислення або поведінку, яке люди пов'язують з людським інтелектом, таким як навчання, мова і вирішення проблем. Додатки штучного інтелекту включають експертні системи, розпізнавання мови і обробку природної мови, технології машинного зору і зображень. Нині в освіті AI використовується в формі: контенту налаштування за допомогою адаптивних програм навчання і програмного забезпечення, відстеження та моніторингу діагностики, автоматизації оцінки, AI-репетиторів;

- віртуальну реальність (VR) і доповнену реальність (AR). Віртуальна реальність (VR) – це комп'ютерна симуляція середовища, з яким людина може взаємодіяти. Вона занурена в це імітоване середовище і здатна маніпулювати об'єктами або виконувати ряд дій. Доповнена реальність (AR) – це уявлення про реальне середовище, елементи якого розширюються за допомогою комп'ютерних зображень; вони

перекривають фізичне середовище в реальному часі. AR змінює поточне сприйняття людиною реального навколишнього середовища, в той час як VR замінює реальне середовище імітованим;

- великі дані (big data). Оскільки люди і пристрої дедалі більше підключаються до мережі, суспільство генерує цифрові дані з надзвичайною швидкістю, безпрецедентною в історії людства. Соціальні обчислення, мережеві пристрої, електронні бізнес-транзакції, мобільні обчислення, датчики і сканери навколишнього середовища генерують мільярди подій у секунду, багато з яких зберігаються для подальшого аналізу або можуть бути проаналізовані як потік даних у реальному часі;

- програмування (coding), тобто те, що дозволяє створювати комп'ютерні програми, програми та вебсайти. Код – це набір інструкцій, які можуть зрозуміти комп'ютери. Комп'ютерна програма являє собою послідовність інструкцій, які комп'ютер може інтерпретувати і виконувати, вона фактично виступає засобом автоматизації процесів. В основі всіх комп'ютерних програм лежать алгоритми, які визначають, як повинно виконуватися завдання;

- етику і захист конфіденційності (кібербезпеку). Для того, щоб інновації в галузі ІКТ розроблялися і використовувалися на службі освіти і людства, необхідна орієнтованість на ціннісний підхід до використання ІКТ в освіті. Відповідно, виникає потреба в навчанні педагогів та учнів захисту даних, а також у виробленні навичок, які дозволяють їм краще контролювати свої особисті дані.

Таким чином, цифровізація освіти змінює педагогічну професію, позаяк вимоги до цифрової кваліфікації педагога зростають.

Сьогодні ІКТ-компетентність, що включає *цифрову грамотність*, повинна бути елементом всіх форм педагогічного навчання і професійної підготовки протягом життєвого циклу. Цифрова грамотність – це здатність особистості використовувати цифрові технології, засоби

зв'язку або мережі для пошуку, оцінки, використання і створення інформації. До цифрової грамотності також належить здатність особистості: розуміти і використовувати інформацію в декількох форматах з широкого спектру джерел; ефективно виконувати завдання в цифровому середовищі [23].

Професійна діяльність майбутнього педагога в галузі мистецької освіти має свої особливості і специфіку. Вище нами зазначалося, що сьогодні підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін заснована на врахуванні вимог різних стандартів. Таким чином, необхідне врахування вікових особливостей здобувачів освіти, видів діяльності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Викладене вище дозволяє зробити висновок про те, що в аспекті проведеного дослідження необхідне уточнення поняття «цифрова компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін». *Під цифровою компетентністю майбутніх викладачів мистецьких дисциплін будемо розуміти їх інтегральну особистісно-діяльну якість, що виявляється: в здібностях, які формуються на базі знань, умінь і досвіду діяльності, набутих у процесі підготовки в ЗВО, щодо вирішення професійних завдань за допомогою цифрових технологій і на основі володіння цифровою грамотністю; в готовності мотивованого застосування ІКТ з урахуванням специфіки галузі професійної діяльності.*

Багато вчених виділяють компоненти формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, забезпечують цілісність її значення. І. Доброскок [3] в дослідженні визначає ІКТ-компетентність вчителя як «складну особистісно-професійну характеристику, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-проектувальний компоненти, забезпечує гнучкість і готовність вчителя адаптуватися до змін у професійній діяльності в умовах інформатизації освіти, а також переміщувати ідеї з

області інформатики та інформаційних технологій в інші галузі знань і прагнути до творчого самовираження з використанням можливостей ІКТ».

О. Наливайко [59] виділяє три основних компоненти ІКТ-компетенцій: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-технологічний, комунікативний. Кожен з цих компонентів складається з набору визначених умінь і навичок: «ціннісно-мотиваційний – усвідомлена потреба в освоєнні ІКТ, в самоосвіті, самовдосконаленні засобами ІКТ, усвідомлення ролі ІКТ для сучасного фахівця; інформаційно-технологічний – вміння оформляти власний програмний продукт в різних форматах, обробляти числові дані за допомогою інструментів статистики і візуалізації, сформовані навички пошукової вибірки, відбору релевантних джерел інформації; комунікативний – знання різних способів організації комунікації, знання засобів відеоконференцзв'язку, вебінарів, стрімів; вміння вести ділову переписку по електронній пошті з дотриманням мережевого етикету, навички роботи з соціальними мережами, блогами в цілях освіти, самоосвіти» [59].

Особливий інтерес у даних дисертаційних дослідженнях викликає мотиваційно-ціннісний (ціннісно-мотиваційний) компонент, який відображає усвідомлену потребу особистості в застосуванні ІКТ у повсякденному житті і професійній діяльності.

Вчені [29; 67; 89] виділяють наступні компоненти цифрової компетентності педагога: особистісний, мотиваційний, когнітивний і діяльнісний. Особистісний компонент виражений у рефлексивних умінях і навичках педагога, що виявляється в здатності дати адекватну оцінку ефективності та доцільності використання ІКТ. Мотиваційний компонент відповідає за позитивне ставлення до використання ІКТ у навчальному процесі, освоєння нових технологій і обмін досвідом інформатизації з колегами. Когнітивний компонент передбачає наявність необхідних знань у сфері ІКТ (володіння понятійним апаратом, класифікацією ЕОР,

орієнтування в нормативних документах, уявлення про принцип роботи технології й інші теоретичні відомості). Діяльнісний компонент характеризується сформованістю умінь і навичок роботи з електронними освітніми ресурсами.

О. Жерновникова [46] в своєму докторському дослідженні визначила наступні компоненти цифрової компетентності: гностичний (дослідний), проєктувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний. Гностичний (дослідний) компонент передбачає вивчення й аналіз учителем можливостей ІКТ, а також різних видів діяльності учнів при використанні засобів ІКТ. Проєктувальний компонент передбачає формулювання педагогічних цілей і завдань використання засобів ІКТ у навчально-виховному процесі. Конструктивний компонент передбачає діяльність вчителя з підготовки та планування уроків, позакласних заходів тощо в певних умовах з використанням засобів ІКТ. Організаторський компонент діяльності вчителя включає дії, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу. Комунікативний компонент передбачає інформаційну взаємодію між учасниками освітнього процесу в умовах локальної і глобальної комп'ютерних мереж, в тому числі інформаційно-комунікаційного середовища школи.

Деякі вчені [14; 37; 84] пропонує вибудовувати процес формування цифрової компетентності майбутніх вчителів на основі актуалізації її мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного компонентів. Мотиваційний компонент характеризується усвідомленою потребою майбутнього педагога опанувати ІКТ і використовувати їх у викладанні. Когнітивний компонент виражається у володінні майбутнім вчителем знаннями про можливості інформаційних технологій в удосконаленні педагогічної діяльності, орієнтованої на розвиток інтелектуального потенціалу учня, формування умінь самостійно здобувати знання, а також на реалізацію інформаційно-дослідницької

діяльності. Діяльнісний компонент включає володіння майбутнім педагогом знаннями про можливості інформаційних технологій в удосконаленні майбутньої професійної діяльності. Рефлексивному компоненту притаманна здатність майбутнього педагога самостійно моделювати навчальний процес з використанням ІКТ, що виражається, зокрема, в умінні свідомо і самостійно здійснювати і регулювати контроль рівня власного розвитку і особистісних досягнень.

Як зазначалося в п.1.1, у Професійному стандарті педагога професійна педагогічна ІКТ-компетентність визначена як «кваліфіковане використання загальнопоширених у даній професійній області в розвинених країнах засобів ІКТ при вирішенні професійних завдань там, де це необхідно» [34]. Компонентами професійної педагогічної цифрової компетентності є: загальнопоширена ІКТ-компетентність, загальнопедагогічна ІКТ-компетентність, предметно-педагогічна ІКТ-компетентність.

Вчені, ґрунтуючись на понятті професійної ІКТ-компетентності, закріпленому в Професійному стандарті педагога, виділяє загальнопоширений, загальнопедагогічний, предметно-педагогічний компоненти цифрової компетентності майбутнього педагога. Погодимось з думкою ученого, що положення Професійного стандарту педагога має служити основою й стандартів підготовки фахівців, що реалізуються за напрямками педагогічної освіти основних професійних освітніх програм. У зв'язку з цим дана структура цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є актуальною в межах нашого дослідження. Загальнопоширений компонент включає використання прийомів і дотримання правил роботи із засобами ІКТ, техніки безпеки та інші питання, що входять до результатів освоєння ІКТ в освітній організації. Загальнопедагогічний компонент розглядається як педагогічна діяльність в інформаційно-освітньому середовищі (ІОС) і постійне її

відображення в ІОС відповідно до професійних завдань. Предметно-педагогічний компонент включає професійну діяльність з використанням ІКТ, пов'язану зі специфікою конкретної педагогічної області [95].

На нашу думку, компоненти цифрової компетентності, представлені в Професійному стандарті педагога, найбільш повно відображають сутність і зміст цього поняття. Погодимося з думками ряду вчених [42; 117; 210], які пропонують доповнити структуру цифрової компетентності компонентом, що відображає мотиви і ціннісні орієнтації в галузі інформатики та ІКТ, активність людини і потреби в професійній діяльності, пов'язаній з інформатикою та ІКТ. У зв'язку з цим виділимо в структурі цифрової компетентності додатковий компонент – мотиваційно-ціннісний.

Таким чином, на основі розглянутих дисертаційних досліджень, положень Професійного стандарту педагога, ІСТ СФТ ми пропонуємо чотирьохкомпонентну структуру цифрової компетентності, яка включає наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, загальнопоширений, загальнопедагогічний, предметно-педагогічний (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структура цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін Мотиваційно-ціннісний компонент
активність і потреба особистості у використанні ІКТ, потреба в осмисленні знань і оволодінні вміннями в області застосування ІКТ в ЗВО. Даний компонент характеризується наявністю мотивації навчання у сфері застосування ІКТ у мистецькій освіті, ціннісних орієнтацій в галузі інформатики та ІКТ; визначення і контроль питань, пов'язаних з правилами поведінки в Інтернеті та безпекою.
Загальнопоширений компонент
характеризує знання, вміння та особистісні установки для: роботи з сучасними інформаційними технологіями; використання цифрових ресурсів, баз даних, локальних і глобальних комп'ютерних мереж; взаємодії в інформаційно-освітньому середовищі освітньої організації; забезпечення інформаційної безпеки і дотримання медико-санітарних норм і правил та ін.; використання стандартного ІКТ-устаткування; аналізу і

оцінювання цифрових освітніх ресурсів.
Загальнопедагогічний компонент
підготовка до педагогічної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі і постійне її відображення в даному середовищі відповідно до планування і організації освітньої діяльності; підготовка і проведення виступів, обговорень, консультацій, групової діяльності в інформаційно-освітньому середовищі; візуальна комунікація, цифрова грамотність педагога та ін.; використання цифрових ресурсів для підтримки особистісно-орієнтованого навчання та соціальної взаємодії; розробка онлайн-матеріалів і завдань для залучення учнів (дітей) в спільне дослідження і вирішення проблем.
Предметно-педагогічний компонент
розширення і поглиблення сформованих знань, умінь і особистісних установок майбутніх педагогів з урахуванням специфіки професійної педагогічної діяльності з використанням засобів ІКТ; визначення відповідних технологій, включаючи мобільні пристрої, і використання їх для досягнення цілей навчання; застосування ІКТ в проектному навчанні; використання програмного забезпечення, орієнтованого на визначення предметної області для розвитку в учнів навичок мислення вищого рівня; розробка різних стратегій інтеграції ІКТ в освітній процес за своєю предметною або професійною областю; допомога учням (дітям) у створенні цифрових медіа-ресурсів, які сприяли б навчанню і взаємодії з іншими аудиторіями.

Як відзначають вчені [78; 122; 127; 137; 146], формування компонентів цифрової компетентності, їх єдність і взаємодія є основною умовою сформованості високого рівня цифрової компетентності.

Н. Ільїна зазначає, що формування – це оформлення («отримання форми») і вдосконалення [78]. О. Шубкіна поняття «формування» розглядає як педагогічну діяльність, орієнтовану на створення умов та управління процесом розвитку окремих якостей особистості за допомогою взаємодії викладача, студента і студентів між собою. Формування компетентності учена визначає як «багатофакторний, ієрархічний і тривалий у часі процес вдосконалення одних умінь і набуття нових, приріст особистісних якостей, набуття впевненості і здатності діяти самостійно в нових ситуаціях» [61].

В. Биков зазначає, що формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є поетапним і неперервним процесом [2].

Таким чином, у контексті нашого дослідження під формуванням цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін будемо розуміти вдосконалення її змісту як сукупності компонентів (мотиваційно-ціннісного, загальнопоширеного, загальнодидактичного, предметно-педагогічного) в їх єдності і взаємодії.

Вчені виділяють окремі рівні формування цифрової компетентності, наповнюючи їх різним змістом.

У дослідженнях науковців [213; 233; 244; 256; 287] представлені три рівні сформованості цифрової компетентності – низький, середній, високий. Низький рівень, на думку вчених, обов'язковий для всіх учнів, він передбачає їх здатність відтворювати базові знання в сфері ІКТ, застосовувати вміння діяти за зразком і отримувати заздалегідь відомий результат. Характеризуючи середній рівень, учені відзначають, що він передбачає здатність учнів застосовувати знання в сфері ІКТ і вміння самостійно організувати свою діяльність відповідно до поставленої мети в різних умовах, а також самостійно виявляти проблему і вирішувати її, використовуючи відповідні засоби ІКТ. Високий рівень, як відзначають науковці, передбачає здатність учнів виконувати завдання і приймати рішення в умовах підвищеної складності, застосовуючи знання та вміння у сфері ІКТ. Слід зазначити, що рівні сформованості цифрової компетентності у дослідників відрізняються наявністю різних наборів ІКТ-компетенцій, характерних для окремої області діяльності.

Зокрема В. Білоус [3] виділяє наступні рівні сформованості цифрової компетентності, спираючись на American Library Association: просунутий, вище базового, базовий, нижче базового, розвиваючий. «Дані рівні актуальні в умовах побудови індивідуальних освітніх траєкторій освоєння

інформатичних дисциплін. При невисокому рівні сформованості цифрової компетентності для індивідуальної освітньої траєкторії характерна її лінійна структура траєкторії, їх притаманне включення в зміст дисципліни підготовчих та основних лабораторних робіт. При середньому рівні сформованості цифрової компетентності індивідуальній освітній траєкторії властива лінійна структура, в її зміст включаються контекстні практичні завдання, а також основні і прикладні лабораторні роботи. При рівні сформованості цифрової компетентності вище середнього для індивідуальної освітньої траєкторії характерна циклічна структура або поєднання лінійної і циклічної структур, у змісті переважають контекстні практичні завдання, і студенти прагнуть виконувати прикладні лабораторні роботи» [3].

У дослідженні Р. Горбатюк [24] виділено три рівні сформованості цифрової компетентності: загальнонавчальний, предметно-орієнтований, професійно-педагогічний. «Загальнонавчальний рівень передбачає ІКТ-компетентність у вирішенні загальних задач навчальної діяльності. Для формування загальнонавчального рівня професійної цифрової компетентності, на думку дослідника, необхідно: мати уявлення про функціонування комп'ютерної техніки та обмежені можливості ІКТ у дидактиці; володіти методичними основами для створення наочних дидактичних матеріалів засобами прикладних програм; використовувати мережу Інтернет і ЕОР у професійно-педагогічній діяльності; формувати мотиваційну діяльність учнів до використання ІКТ. Предметно-орієнтований рівень передбачає ІКТ-компетентність для вирішення завдань, пов'язаних з напрямом підготовки. Для формування даного рівня необхідно: брати участь у семінарах і вебінарах щодо використання ІКТ відповідно до напрямку підготовки; брати участь у професійних конкурсах з використання ІКТ. В основі професійно-педагогічного рівня лежить ІКТ-компетентність для вирішення педагогічних завдань у професійній

діяльності педагога. Для формування зазначеного рівня необхідно: забезпечити використання колекції ЦОР і ресурсів Інтернет у професійній діяльності; створювати банк навчальних завдань для оцінки знань з активним використанням ІКТ; створювати і розробляти власні проєкти з використанням ІКТ» [24].

Особливий інтерес викликають рівні сформованості цифрової компетентності, представлені в дисертаційному дослідженні С. Доценко [34]. Ученим виділені чотири рівні сформованості цифрової компетентності: репродуктивний, адаптивний, евристичний і творчий. Репродуктивний рівень характеризується: використанням педагогом засобів ІКТ у педагогічній діяльності за заданим алгоритмом або копіюванням дії інших осіб; відсутністю або слабкою вираженістю мотивів використання засобів ІКТ у навчанні. На адаптивному рівні педагог здатний самостійно переносити засвоєні алгоритми педагогічної діяльності в аспекті застосування засобів ІКТ в нові, але типові ситуації. При досягненні евристичного рівня педагог може вибрати як засоби ІКТ, так і методи їх застосування та адаптувати їх до вирішення конкретної педагогічної задачі, самостійно освоїти нові засоби ІКТ; у педагога сформована спрямованість на використання ІКТ у професійній діяльності, на самоосвіту в області ІКТ. Творчий рівень характеризується наявністю умінь педагога самостійно здійснити постановку педагогічного завдання, вибрати методи і засоби для її вирішення, оцінювати результати застосування обраних методів, самостійно розробити методiku використання засобів ІКТ; у педагога сформована спрямованість на творчу діяльність.

Інтерес для нашого дослідження складають Рекомендації ЮНЕСКО «Структура цифрової компетентності вчителів» (версія 3) [112], де описані три послідовних рівні освоєння педагогами навичок використання ІКТ в педагогічних цілях (рівні формування цифрової компетентності). Першим

рівнем є «отримання знань»: педагоги знаходять знання про використання технологій і отримують базові ІКТ-компетенції. Після завершення цього рівня педагоги повинні отримати уявлення про потенційні переваги використання ІКТ в освіті, а також про можливості планування інвестицій в ІКТ відповідно до політики і пріоритетних напрямків. На даному рівні вони опановують використання технологій для безперервного самостійного навчання і подальшого підвищення кваліфікації. Другим рівнем є «освоєння знань»: педагоги набувають ІКТ-компетенції, які дозволять їм у майбутньому створити сприятливе освітнє середовище, орієнтоване на учнів і розвиток навичок спільної роботи. Даний рівень дає можливість застосовувати «політичні директиви з урахуванням реальної ситуації в освітніх організаціях, розробляти плани в області інформаційних технологій для підтримки відповідних ресурсів освітньої організації і прогнозувати майбутні потреби» [65]. Педагоги можуть продовжити своє навчання, приєднавшись до національного і міжнародного співтовариства викладачів. Третім рівнем є «створення знань»: педагоги набувають ІКТ-компетенції, які допомагають їм моделювати передові практики та створювати таке середовище навчання, яке сприяло б формуванню в учнів принципово нових знань, необхідних для розвитку більш гармонійних, довершених і процвітаючих суспільств.

Проведений вище аналіз дозволяє запропонувати такі рівні сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін: *репродуктивний, продуктивний, творчий*.

Рівні співставлені з компонентами цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

У таблиці 1.2 розкрито критерії та показники рівня сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Таблиця 1.2

Критерії та показники рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін

Критерії	Показники
<i>Мотиваційно-ціннісний компонент цифрової компетентності</i>	
Активність і потреба майбутнього педагога у використанні інформаційно-комунікаційних (ІК) і цифрових технологій у навчальній і майбутній професійній діяльності	Життєва позиція студента стосовно майбутньої професійної діяльності
	Навчальна мотивація студентів у сфері ІКТ
	Ціннісні орієнтації студента в області інформатики та ІКТ
<i>Загальнопоширений компонент Цифрової компетентності</i>	
Рівень сформованості знань, умінь і досвіду діяльності: для роботи з сучасними ІК і цифровими технологіями; для користування цифровими ресурсами, базами даних, локальними і глобальними комп'ютерними мережами; для взаємодії в ІОС; для забезпечення кібербезпеки і дотримання медико-санітарних норм і правил; комп'ютерна грамотність	Знання, розуміння і застосування студентами основ інформатики та ІКТ у навчальній діяльності
	Самооцінка і експертна оцінка студентами знань у галузі інформатики та ІКТ і призначених для користувача умінь
	Розробка і реалізація проєктів педагогічної спрямованості в навчальній та професійній діяльності
	Знання, розуміння і застосування студентами практичних загальнокористувальних навичок роботи з ІК і цифровими технологіями
<i>Загальнопедагогічний компонент Цифрової компетентності</i>	
Рівень знань, умінь і досвіду діяльності вирішення професійних педагогічних завдань, пов'язаних з застосуванням засобів ІК і цифрових технологій; цифрова	Самооцінка і експертна оцінка студентами знань і вмінь в області застосування ІК і цифрових технологій для вирішення професійних педагогічних завдань
	Розробка і реалізація проєктів

грамотність	<p>педагогічної спрямованості в навчальній та професійній педагогічній діяльності</p> <p>Уміння оцінювати, робити відбір, планувати і застосовувати ІК та цифрові технології у педагогічній діяльності</p> <p>Знання, розуміння і застосування студентами ІК і цифрових технологій для вирішення професійних педагогічних задач</p>
<i>Предметно-педагогічний компонент Цифрової компетентності</i>	
Рівень сформованості знань і вмінь в області знань, умінь і досвіду діяльності майбутніх педагогів з урахуванням специфіки предмета професійної педагогічної діяльності з використанням ІК і цифрових технологій	Самооцінка студентами знань та умінь застосування ІК і цифрових технологій для вирішення професійних педагогічних завдань з урахуванням специфіки майбутньої професії
	Розробка і реалізація проєктів педагогічної спрямованості в межах роботи педагогічного кластера на базі ЗВО
	Знання, розуміння і застосування студентами ІК і цифрових технологій для вирішення професійних педагогічних завдань з урахуванням специфіки освітньої діяльності зі здобувачами освіти
	Розробка і проведення освітньої діяльності здобувачів освіти з використанням сучасних ІК і цифрових технологій
	Уміння оцінювати, робити відбір, планувати і застосовувати ІК і цифрові технології для організації освітнього процесу майбутніх викладачів мистецьких дисциплін

Таким чином, проведений вище аналіз дозволив уточнити поняття і структуру Цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, обґрунтувати введення мотиваційно-ціннісного компонента і запропонувати чотирьохкомпонентну структуру цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін (мотиваційно-ціннісний, загальнопоширений, загальнопедагогічний, предметно-педагогічний компоненти), визначити рівні (репродуктивний, продуктивний, творчий), критерії та показники рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Сьогодні проблема міждисциплінарної інтеграції в професійній освіті досліджена вченими досить глибоко. Однак у межах реалізації компетентнісного підходу в навчанні, на який орієнтовані Федеральні державні освітні стандарти, проблема реалізації міждисциплінарної інтеграції набуває нового значення [16].

Проблема педагогічної інтеграції в професійній освіті розглядалася багатьма вченими [12; 23; 45; 67; 78; 112; 116; 236; 239; 259;]. Необхідність міждисциплінарної інтеграції на основі інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутніх педагогів для формування їх цифрової компетентності обґрунтовується в роботах науковців [112; 134; 238; 246; 302] та інших.

Сьогодні в сучасній освіті існує тенденція до інтеграційних процесів, які охоплюють усі її рівні. Необхідність інтеграції в навчанні підкреслюється багатьма ученими, при цьому справедливим є твердження, що взаємопроникнення інтеграції та диференціації в науці виступає об'єктивною основою модернізації навчального процесу [112].

О. Наливайко зазначає, що під інтеграцією в педагогічному процесі слід розуміти одну зі сторін процесу розвитку, пов'язану з об'єднанням у ціле раніше розрізнених частин. Сутністю даного процесу є «якісні перетворення всередині кожного елемента, що входить у систему» [59].

Погодимось з думкою Л. Панченко, який під інтеграцією в педагогіці розуміє «цілеспрямовані шляхи встановлення та реалізації структурно-органічних зв'язків елементів педагогічної системи навколо професійної спрямованості студента, які забезпечують ефективне функціонування системи». Учений вказує, що педагогічні системи є органічними (по суті) і штучними (за структурою). Для встановлення і реалізації в них інтеграційних зв'язків необхідні великі зусилля фахівців [63].

Візьмемо до уваги думку Р. Горбатюк, який у своєму дослідженні зазначає, що «для організації інтеграційного навчання освітнім установам необхідно переходити до абсолютно нових форматів освіти: нових дисциплін, нових форм навчання, варіативності тижневої і річної кількості часу, відведеного на навчання» [24].

О. Жерновникова розглядає педагогічну інтеграцію як вищу форму «вираження єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання і виховання, що здійснюються в декількох розділах освіти; вона спрямована на інтенсифікацію системи підготовки учнів, а також створення укрупнених педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу» [34].

У контексті нашого дослідження, погоджуючись із Т. Дейніченко, будемо розглядати педагогічну інтеграцію як методологічний принцип реалізації педагогічного процесу, «заснований на взаємодії різних форм осягнення дійсності і такий, що створює умови для становлення багатовимірної картини світу і осягнення себе в цьому світі, ролі і місця людини в ньому» [24].

Значний інтерес для даного дослідження складає принцип інтеграції, який, на думку Л. Панченко, повинен відображатися як у відборі і структуруванні змісту, так і в організації різних форм навчальних занять [63]. Будемо враховувати даний принцип при розробці структурно-

функціональної моделі формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

У контексті питання, що нами розглядається, особливої уваги заслуговують наукові напрацювання вчених, які під інтеграцією освіти розуміє «процес і результат взаємодії його структурних елементів, що супроводжується зростанням системності і ущільненості знань учнів» [16; 25; 38]. Зазначимо, в основі інтеграції освіти лежать інтегративні зв'язки, розгляд яких необхідно здійснювати на змістовому і процесуальному рівнях. На процесуальному рівні інтеграція здійснюється з урахуванням єдності змістової і процесуальної сторін навчання, на змістовому рівні – з урахуванням інтеграції методів, засобів і форм навчання. Учений виділяє наступні рівні педагогічної інтеграції: міжпредметні зв'язки, дидактичний синтез, цілісність освіти. В межах нашого дослідження викликає інтерес такий рівень інтеграції, як дидактичний синтез, який характеризується злиттям в одному курсі (темі, розділі, програмі) деяких елементів різних навчальних предметів, а також «злиттям наукових понять і методів різних дисциплін в загальнонаукові поняття і методи пізнання, комплексуванням і підсумовуванням основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем» [8]. Будемо враховувати даний рівень при розробці міждисциплінарного курсу, спрямованого на формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

В аспекті нашого дослідження заслуговує на увагу робота В.Орлової, яка стверджує, що сьогодні перед середньою професійною освітою стоїть принципово нове завдання, в основі якого лежить створення інтегративної моделі формування майбутніх фахівців, «що володіють вміннями та професійною мобільністю, оперативно реагують на постійно виникаючі зміни в практичній і науковій діяльності, які вміють затребувати і використовувати апарат кожної окремої дисципліни в інтегративному зв'язку з іншими як засіб вирішення завдань (проблем) у пізнавальній та

професійній діяльності» [38]. Підсумки інтегрованого підходу до навчання, на думку дослідника, повинні виражатися в системності, розширенні і поглибленні області знання, узагальненості і комплексності умінь, створенні умов для всебічного розвитку особистості.

Викладене вище дозволяє зробити висновок про те, що інтеграція в освіті – це явище, яке характеризується органічним взаємопроникненням, що забезпечує новий якісний результат, нове системне і цілісне утворення.

В аспекті нашого дослідження варто акцентувати увагу на міждисциплінарній інтеграції, яка, є вищою формою інтеграції змісту освіти. Учений розглядає міждисциплінарну інтеграцію як «взаємовплив, взаємопроникнення і взаємозв'язок змісту різних навчальних дисциплін з метою спрямованого формування всебічної, комплексної, діалектично взаємозалежної цілісної системи наукових уявлень, що становлять предмет даної навчальної дисципліни, як чинник оптимізації знань, що в сукупності з іншими методами навчання служить основою для отримання міцних практично значущих знань, умінь і навичок» [216].

Візьмемо також до уваги визначення міждисциплінарної інтеграції, яка є «процесом взаємовпливу і взаємопроникнення змістовно-процесуальних аспектів навчальних дисциплін інваріантного і варіативного компонентів з метою підготовки компетентних, мобільних фахівців шляхом спрямованого формування у студентів всебічної, комплексної, діалектично взаємозалежної цілісної системи знань у професійних сторонах і властивості матеріального світу» [213].

Ґрунтуючись на аналізі досліджень, присвячених проблемі міждисциплінарної інтеграції в освіті, зазначає, що міждисциплінарна інтеграція є одним з основних принципів конструювання змісту освіти за окремими освітніми дисциплінами при підготовці фахівців середньої ланки [128; 302]. Так, основним дидактичним елементом у структурі програми підготовки є міждисциплінарний курс (далі – МДК). Як

зазначалося вище, в межах варіативної частини є можливість розробки міждисциплінарних курсів освітньою організацією. Зміст МДК включає знання і вміння, що відображають специфіку професійної діяльності і забезпечують освоєння учнями професійних компетенцій.

Група вчених виділяє принцип міжпредметної інтеграції, що представляє інтерес для нашого дослідження. Вчений зазначає, що «одна навчальна дисципліна не володіє достатніми можливостями для дидактично організованого переходу свідомості учнів на рівень смислів, потрібен певний керований педагогічний процес, інтегральний освітній простір з декількох дисциплін, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, педагога, спеціальних освітніх ситуацій тощо» [50; 126; 187; 198 та ін.]. Будемо враховувати дану думку при відборі змісту міждисциплінарного курсу, спрямованого на формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Візьмемо до уваги й думку дослідників, які зазначають, що основна мета інтегрованого міждисциплінарного змісту професійно-педагогічної підготовки полягає у розвитку здібностей студентів вирішувати педагогічні проблеми різної складності на основі узагальнених систем міждисциплінарних знань [187; 212-259].

З позицій формування компетенцій міждисциплінарна інтеграція стає логічною підставою саморозвитку майбутнього фахівця. Спираючись на думку вчених [113; 167; 213], можемо стверджувати, що міждисциплінарна інтеграція має в своїй основі взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін і створення єдиного освітнього простору, який володіє цілісним потенціалом розвитку, основу якого становить використання інноваційних педагогічних і дидактичних методів та організаційних форм навчання і формування компетенцій.

Сьогодні тенденція до міждисциплінарної інтеграції наукових знань всередині окремих компонентів інформаційно-освітнього середовища

дозволяє майбутньому викладачу мистецьких дисциплін впевнено і компетентно вирішувати неординарні професійні завдання, які постійно виникають і змінюються що сприяє розвитку у нього професійної мобільності та стійкості [173].

У контексті нашого дослідження актуальними є основні напрями міждисциплінарної інтеграції в умовах середньої професійної освіти, а саме: «формування понять з опорою на наукові факти, закони, теорії, загальні для суміжних освітніх дисциплін і наукових областей; формування елементарних умінь, загальних для суміжних наукових областей, на яких базуються більш складні, в тому числі, професійні вміння; формування професійно-орієнтованих знань і вмінь, які вимагають комплексного використання на практиці» [80]. Погодимося з думкою про те, що міждисциплінарна інтеграція розширює освітній простір, надає можливість багаторазового застосування знань з кожної дисципліни в нових умовах і передбачає розвиток вміння застосовувати отримані знання в професійній діяльності.

Таким чином, у визначення поняття «міждисциплінарна інтеграція» вченими вкладаються різні характеристики: взаємовплив і взаємозв'язок змісту різних навчальних дисциплін, процес взаємовпливу і взаємопроникнення змістовно-процесуальних аспектів навчальних дисциплін інваріантного і варіативного компонентів, один з основних принципів конструювання змісту освіти тощо. Підкреслимо, що, на думку учених, міждисциплінарна інтеграція сприяє вдосконаленню освітнього процесу і підвищенню якості навчання, а також є мотивуючим фактором для студентів.

Багатьма ученими розглядаються особливості міждисциплінарних і міжпредметних зв'язків у навчанні [67; 98; 112; 114; 134]. Будемо розглядати міждисциплінарні та міжпредметні зв'язки як синоніми в тому

сенсі, що поняття «навчальна дисципліна» і «навчальний предмет» також є синонімами.

Під міжпредметними зв'язками розуміємо об'єктивні зв'язки між галузями наук, що забезпечують розвиток здібностей діалектичного мислення, формують повне уявлення щодо професійної діяльності, орієнтованої на постійне самонавчання, що розширює світогляд учнів.

І. Богатова між предметні зв'язки розглядає як «педагогічну категорію, для позначення синтезуючих, інтеграційних відносин між об'єктами, явищами і процесами реальної дійсності, які знаходять своє відображення в змісті, формах і методах навчально-виховного процесу та виконують освітню, розвиваючу і виховну функції в їх обмеженій єдності» [38].

О. Фьодорова [43] в своєму дослідженні зазначає, що проблема міжпредметних зв'язків особливої актуальності набуває в середній професійній освіті, коли паралельно вивчаються два різнобічних цикли дисциплін: загальноосвітній і професійний. Погодимось з думкою вченої про те, що здійснення міжпредметних зв'язків є опорою для формування у студентів цілісного уявлення про явища навколишньої дійсності і взаємозв'язок між ними, це робить знання практично більш значущими і застосовними в майбутній професії, що, в свою чергу, розвиває і підвищує інтерес до обраної професії, підвищує мотивацію до навчання.

Таким чином, міждисциплінарна інтеграція в підготовці фахівців середньої ланки має свої особливості: спрямована на розвиток компетенцій у студента, що передбачає процес формування і розвитку його професіоналізму і практичної сфери застосування знань; спрямована на всебічний особистісний розвиток майбутнього фахівця; спрямована на розвиток професійної мобільності і стійкості, що дозволяє вирішувати професійні завдання певної сфери діяльності.

Особливий інтерес для проведеного нами дослідження має думка В. Орлової [34], яка, аналізуючи процес підготовки фахівців середньої ланки, зазначає, що «традиційна практика підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін не створює умов для постійної необхідності застосування студентами раніше набутих знань, умінь і навичок» [34]. У зв'язку з цим особливого значення при навчанні студентів набуває їх інформаційна підготовка, що забезпечує цілісну систему знань, умінь і навичок у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, інтегрованих в професійну область. Під інформаційною підготовкою фахівців у системі середньої професійної освіти (СПО) дослідник розуміє системно-інформаційний підхід до аналізу навколишнього світу, вивчення загальних закономірностей будови і функціонування самоврядних систем на сучасному етапі освіти, оволодіння ІКТ з метою застосування їх у майбутній професійній діяльності. Таким чином, частиною даної підготовки є формування цифрової компетентності майбутніх фахівців.

Погодимось з думкою Л. Панченко [63], яка у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що однією з організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до використання ІКТ в освітній діяльності є міждисциплінарна інтеграція освітніх завдань, орієнтована на формування цифрової компетентності.

Інтерес для нашого дослідження складає думка С. Богатенкова [13], який вважає, що при формуванні цифрової компетентності фахівця доцільно використовувати інтегративний підхід. Це дозволить реалізувати вивчення можливостей застосування ІКТ у кожній дисципліні, на кожному рівні освіти і в межах кожного профілю галузі.

Доцільно також у межах нашого дослідження звернути увагу на думку І. Смирнової [97], яка зазначає, що необхідне введення в існуючі професійні модулі нових міждисциплінарних курсів, які забезпечують додатковий зміст у межах конкретного виду професійної діяльності, це, в

свою чергу, передбачає введення нових професійних компетенцій або розширення і конкретизацію вже наявних.

Візьмемо до уваги й думку вчених [11; 127; 217] про те, що для формування цифрової компетентності майбутніх педагогів може бути застосована міждисциплінарна інтеграція спеціальних дисциплін інформаційної підготовки та предметів професійного циклу.

Формування цифрової компетентності фахівця середньої ланки починається з вивчення предмета «Інформатика» в освітньому закладі. У змісті інформатики закладена «інтеграція її з предметними областями інших наук як інструменту для вирішення навчальних та професійних завдань. Інтегративний підхід при вивченні інформаційно-комунікаційних технологій майбутніх викладачів мистецьких дисциплін може стати основою для успішного їх входження в професійну діяльність» [61]. Погодимось з думкою дослідника про те, що сучасне викладання повинно враховувати тенденції світового розвитку технологічного та програмного забезпечення. Учений також вказує на те, що сьогодні помітне відставання знань і умінь випускників СПО від пред'явлених до них вимог, що характеризується цілою низкою причин. Скорочення цього розриву можливе за рахунок використання міждисциплінарної інтеграції при формуванні цифрової компетентності майбутніх фахівців.

О. Наливайко зазначає, що ІКТ-компетентність визначається здатністю до багатьох видів діяльності, які мають метапредметний характер. Ці види діяльності формуються в інформатиці [53].

Погодимось з думкою вчених, які визначають інформатику як науку «про закономірності протікання інформаційних процесів у системах різної природи, про методи, засоби і технології автоматизації інформаційних процесів, про закономірності створення і функціонування інформаційних систем» [26; 215; 219]. Інформатика, за словами вчених, закладає основу створення і використання ІКТ – одного з найбільш значущих

технологічних досягнень сучасної цивілізації. Сьогодні ІКТ, темпи якісного розвитку яких не мають прецедентів в історії, є необхідним інструментом практично для будь-якої діяльності [43; 45; 57].

Ля Сін [199] зазначає, що загальноосвітній курс інформатики є дисципліною з виключно широкими міжпредметними зв'язками. Для здійснення міжпредметних зв'язків вчена пропонує ідею наскрізних змістових ліній. Система змістових ліній визначається зі структури даної освітньої області. Це дозволяє виявити спільність змістових ліній різних навчальних предметів і тим самим більш об'єктивно вибудувати між ними міжпредметні зв'язки. Багато вчених сходяться на думці (Ся Вей, Бао Мін, Тянь Я та ін.), що такими змістовими лініями (наскрізними напрямками, концентрами понятійного апарату інформатики) є поняття «інформаційні процеси», «інформаційні моделі», «застосування інформатики в різних областях».

Візьмемо за основу три центри понятійного апарату інформатики, запропоновані Тянь Я [219]. «Вчений поділяє понятійний апарат інформатики на наступні три центри: поняття, пов'язані з описом інформаційного процесу (далі – *інформаційні процеси*); поняття, що розкривають суть інформаційного моделювання (далі – *інформаційні моделі*); поняття, що характеризують застосування інформатики в різних областях (технології, управління, соціально-економічна сфера) (далі – *застосування інформатики в різних областях*)» [162]. Будемо враховувати центри понятійного апарату інформатики, виділені С. Бешенковим, при визначенні міждисциплінарних зв'язків інформатики із загальнонавчальними, природно-науковими, загальнопрофесійними дисциплінами та професійними модулями в межах структури основної професійної освітньої програми спеціальності «Мистецька освіта».

Наразі інтеграція загальної та спеціальної освіти має значний вплив на цілі, завдання і зміст середньої професійної освіти і підготовку фахівців середньої ланки [158].

В інтересах нашого дослідження розглянемо підготовку майбутніх педагогів у структурі основної професійної освітньої програми підготовки фахівців з рівнем середньої професійної освіти на прикладі спеціальності «*Мистецька освіта*» [187] (Лішуйський технічний коледж, КНР). Загальноосвітній цикл містить ряд дисциплін, зокрема *інформатику та ІКТ (1 курс, 1 і 2 семестри)*. Загальний гуманітарний і соціально-економічний, математичний і загальний природничо-науковий навчальні цикли також складаються з багатьох дисциплін, зокрема з *інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності (4 семестр, 2 курс), 5 семестр, 3 курс)*.

Професійний навчальний цикл складається із загальнопрофесійних дисциплін, зокрема з *теоретичних основ мистецької освіти*, і професійних модулів відповідно до видів діяльності (*організація заходів, спрямованих на формування цифрової компетентності; організація різних видів діяльності і спілкування майбутніх викладачів мистецьких дисциплін; організація занять за основними загальноосвітніми програмами мистецької освіти; цифрове та методичне забезпечення освітнього процесу*). До складу професійного модуля входить один або кілька міждисциплінарних курсів. При освоєнні майбутніми викладачами мистецьких дисциплін професійних модулів проводиться навчальна і (або) виробнича практика (за профілем спеціальності).

Аналіз програми підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін показує, що формування їхньої цифрової компетентності може бути передбачено при вивченні наступних дисциплін: «*Інформатика та ІКТ*», «*Інформатика та ІКТ у професійної діяльності*». На підставі результатів пошукового експерименту можна зробити висновок про те, що

для більш високого рівня сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін необхідна підготовка в межах міждисциплінарних курсів професійних модулів, під час якої може бути врахована наступність міждисциплінарних зв'язків різних дисциплін .

На основі вищесказаного можна зробити такі висновки:

- однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є інтеграція, що являє собою явище, яке характеризується органічним взаємопроникненням і в результаті якого формується нове системне і цілісне утворення;

- міждисциплінарна інтеграція як вища форма інтеграції змісту освіти в підготовці фахівців середньої ланки виражається в спрямованості: на розвиток компетенцій у студента; на різнобічний особистісний розвиток майбутнього фахівця; на розвиток професійної мобільності та стійкості, що дозволяє вирішувати професійні завдання певної сфери діяльності;

- однією з умов формування цифрової компетентності майбутніх викладачів є міждисциплінарна інтеграція інформатики з дисциплінами професійної підготовки на основі концентратів понятійного апарату інформатики.

Проблему проєктування і реалізації професійних модулів і міждисциплінарних курсів, які входять до їх складу, що реалізуються в системі СПО, досліджували: Ля Сін [176] – зміст міждисциплінарних модулів; Цзі Вей [144] – модульна програма формування професійних компетенцій; Донг Вуй [147] – міждисциплінарний практикум в системі адаптації студентів до професійної діяльності; Тань Лі [253] – модульно-компетентнісна технологія реалізації державного стандарту; Ма Бо [243] – педагогічні умови реалізації професійного модуля; Чень Цзі [244] – міждисциплінарний практикум як засіб розвитку технічного мислення студентів; Сяо Тань [176] – проєктування понаддисциплінарного професійного модуля освітньої програми СПО; Ма Да [266] –

конструювання навчально-методичного забезпечення професійного модуля.

Сей Цзі [262] розглядає модуль в трьох аспектах: як одиницю ОПОП (при проєктуванні освітньої програми), міждисциплінарну структуру (при проєктуванні міждисциплінарного професійного модуля), структурну одиницю навчальної дисципліни – розділ (при розробці робочих програм дисциплін модуля).

Лей Мі [133] описує модуль і як логічно завершений блок інформації, і як організаційно-методичну міждисциплінарну структуру навчального матеріалу, що являє собою набір тем із різних навчальних дисциплін, необхідних у межах вимог кваліфікаційної характеристики однієї спеціальності.

Сін Я [245] визначає професійний модуль як відносно самостійну одиницю освітньої програми, спрямовану на формування певної професійної компетенції або групи компетенцій, що супроводжується контролем і оцінюванням учнів на виході. Погодимося з думкою ученої про те, що професійний модуль спрямований на інтеграцію теоретичного і практичного компонентів у навчання, на ліквідацію розриву між замовленнями роботодавців та пропозиціями системи освіти.

У словнику [1] дано таке визначення поняття «професійний модуль»: «Професійний модуль – це частина програми професійної освіти (навчання), що передбачає підготовку до здійснення певної сукупності трудових функцій, що мають самостійне значення для трудового процесу».

Сі Вей [145] визначає міждисциплінарний курс як «сукупність змістовної інформації загальнокультурної і професійної спрямованості, основу якої складають пізнавальні та вікові особливості, логіка викладу, наукові переваги і вимоги до результатів навчання». Проєктування міждисциплінарних курсів як структурної складової навчального плану певної спеціальності складається з набору розділів різних дисциплін, які

об'єднуються базою за тематичною ознакою, або як структурної організаційно-методичної одиниці в межах навчальної дисципліни.

У словнику-довіднику сучасної професійної освіти дано наступне визначення даного терміна: «Міждисциплінарний курс – це система знань і умінь, що відображає специфіку виду професійної діяльності та забезпечує освоєння компетенцій при проходженні учнями практики в межах професійного модуля» [125].

Вчені [198; 212] вказують на те, що при розробці міждисциплінарних курсів завдання педагогів полягає в тому, що їм необхідно включити в МДК відповідні дидактичні одиниці, спрямовані на формування знань і вмінь.

Да Мей [196] зазначає, що міждисциплінарний курс є основним дидактичним елементом у структурі програми підготовки фахівців, зміст якого включає знання і вміння, що відображають специфіку професійної діяльності і забезпечують освоєння студентами професійних компетенцій. Погодимось з думкою Да Мей, який наголошує на тому, що зміст міждисциплінарного курсу містить у своїй основі знання і вміння, що відображають специфіку професійної діяльності і забезпечують освоєння майбутніми фахівцями професійних компетенцій.

На основі вищесказаного визначимо *міждисциплінарний курс* як частину програми професійного модуля, орієнтовану на формування системи знань, умінь і практичного досвіду, необхідних для освоєння професійного модуля і забезпечення освоєння студентами професійних компетенцій.

Змістове наповнення МДК, а отже, і всього професійного модуля (ПМ), має сприяти формуванню таких компетенцій, які будуть задовольняти вимогам сучасних стандартів. Отже, зміст МДК повинен бути більш практико-орієнтованим, що вимагає від викладача глибшої

деталізації навчального матеріалу при підготовці лекційних, практичних занять та лабораторних робіт [189].

Таким чином, професійний модуль є частиною основної професійної освітньої програми середньої професійної освіти (ОПОП СПО), яка має певну логічну завершеність стосовно планованих результатів підготовки і призначена для освоєння загальних і професійних компетенцій у межах основних видів професійної діяльності. До складу ПМ входять міждисциплінарні курси, дисципліни, що включають теоретичну і практичну підготовку, що забезпечує оволодіння професійними компетенціями, освоєння кожного із запропонованих видів професійної діяльності.

Варіативна частина дає можливість сформувати додаткові спеціальні компетенції, зокрема ІКТ-компетенції, необхідні для забезпечення професійної діяльності.

Вище зазначалося, що необхідне врахування міждисциплінарних зв'язків, які складають основу наступності в галузі інформатики та мистецької освіти в аспекті цілісного формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у межах міждисциплінарного курсу одного з професійних модулів.

З огляду на результати досліджень, розглядатимемо зміст міждисциплінарного курсу для студентів спеціальності «Мистецька освіта», спрямованого на формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, в сукупності *фундаментальної і професійно-орієнтованої складових та міждисциплінарної інтеграції інформатики з дисциплінами професійної підготовки*.

В основі фундаментальної складової лежать три центри понятійного апарату інформатики [23]: інформаційний процес,

інформаційне моделювання, застосування інформатики в різних областях (технології, управлінні, соціально-економічній сфері).

Професійно-орієнтована складова включає поняття, що відображають центри інформатики та специфіку професійної діяльності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін: автоматизацію інформаційних процесів у професійній діяльності педагога, сучасні засоби інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій різного призначення в професійній діяльності педагога, інформаційне моделювання при конструюванні електронно-освітніх ресурсів (далі – ЕОР), організацію освітньої діяльності з використанням цифрових технологій.

Міждисциплінарна інтеграція інформатики з дисциплінами професійної підготовки забезпечує взаємодію і єдність фундаментальної та професійно-орієнтованої складових. При відборі змісту міждисциплінарного курсу, спрямованого на формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, мають бути враховані наступні критерії: відповідність змісту МДК змісту професійної діяльності майбутніх педагогів, відповідність змісту МДК вимогам роботодавців, відповідність змісту МДК світовим вимогам до освоєння компетенцій (стандартам WSR компетенції «Мистецька освіта»), відповідність змісту МДК навчально-методичному та технічному оснащенню навчального закладу.

При вивченні міждисциплінарного курсу, спрямованого на формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, необхідне наявність його ресурсного забезпечення: навчально-методичного комплексу (НМК) з міждисциплінарного курсу, електронного НМК, навчально-методичного посібника з МДК; лабораторій інформатики та ІКТ, мультимедійної лекційної зали, інтегрованого інформаційно-освітнього середовища навчального закладу.

У межах даного міждисциплінарного курсу передбачається організація діяльності студентів на лекціях, семінарах, лабораторно-практичних заняттях, під час їх самостійної роботи. Особливістю побудови МДК є система лабораторно-практичних робіт (далі – ЛПР), що включає комплекси навчальних, навчально-методичних, навчально-професійних завдань (далі –НЗ, НМЗ, НПЗ) як спеціальних засобів, спрямованих на формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Комплекс навчальних завдань

Навчальна діяльність є однією з основних форм процесу навчання, спрямованого на набуття різних знань, умінь і навичок [44].

Погодимось з думкою Сі Вея [188], яка зазначає, що процес навчання ґрунтується на теорії навчальної діяльності, згідно з якою засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом передачі учневі деякої інформації, а в процесі його власної вмотивованої, усвідомленої, спеціальним чином організованої навчальної діяльності при вирішенні навчальних завдань.

Чі Пі [122] акцентує увагу на тому, що «одиноцею (кліткою) навчальної діяльності є навчальне завдання, вирішення якого спрямоване не на зміну предмета, а на зміну самого чинного суб'єкта – на заволодіння ним, перш за все, способами розумових дій» [122].

У діяльнісній теорії навчання навчальна задача розглядається як складна система інформації про будь-яке явище, об'єкт, процес, в якій чітко визначена лише частина відомостей, а інша – невідома. Вона може бути знайдена тільки на основі рішення завдання або відомостей, сформульованих таким чином, що між окремими поняттями, положеннями є неузгодженість, протиріччя, що вимагають пошуку нових знань, доведень, перетворень, узгодження і т.д. [Зимня, 2003].

Багато вчених сходяться на думці, що навчальна задача в навчальному процесі представлена в формі навчального завдання [33; 45;

67; 87; 99]. Будемо враховувати цю думку при побудові спеціальних дидактичних засобів для формування цифрової компетентності. Учені по-різному визначають поняття «навчальне завдання»: як засоби, основу яких складають навчальні завдання, які сприятимуть розвитку особистості того, хто навчається, підвищенню якості знань та ефективності педагогічної праці [33]; «як об'єкт, в якому в єдності представлені складові елементи (зміст і засоби вирішення), і отримання деякого пізнавального результату можливо при розкритті відносин між відомими і невідомими елементами завдання» [113] і ін.

Як засіб формування загальнопоширеної цифрової компетентності нами розроблений *комплекс навчальних завдань (НЗ)*, що являє собою спеціальний дидактичний засіб, спрямований на формування цифрової компетентності та сприяння розвитку особистості студента – громадянина сучасного цифрового суспільства.

На думку Та Сін, зміст навчальної діяльності майбутнього фахівця визначається не тільки логікою науки, а й моделлю майбутньої професійної діяльності, що надає цілісність, системну організованість і особистісний смисл засвоєваним знанням. Зміст навчання визначається не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, який послідовно трансформується в предмет діяльності професійної.

Відбір змісту навчання проводиться в двох напрямках – з боку науки і з боку професійної діяльності [222]. Ґрунтуючись на даній думці, визначимо дві складові комплексу НЗ: фундаментальну, яка відобразить центри понятійного апарату інформатики (інформаційні процеси й інформаційні моделі), та професійно орієнтовану, представлену у вигляді інформації в галузі мистецької освіти, яка відобразить роботу в межах проєктів педагогічного кластера.

Комплекс НЗ лежить в основі навчально-пізнавальної (навчальної) діяльності, спрямованої на засвоєння змісту навчання. Слід відзначити, що

виконання комплексу навчальних завдань, спрямованого на формування загальнопоширеного компонента цифрової компетентності, можливе при наявності високоорганізованого інтегрованого інформаційно-освітнього середовища освітньої організації.

Комплекс навчально-методичних завдань

Навчально-методична діяльність є одним з основних видів діяльності студентів як майбутніх педагогів. Вчені [122; 129; 198] під навчально-методичною діяльністю розуміє оптимальну організацію навчально-виховного процесу в заданих умовах, оснащення його засобами навчання. Сі Ві [233] визначає навчально-методичну діяльність як процес вирішення навчально-методичних завдань. Дослідник відзначає, що необхідно розробити такі НМЗ, які змогли б актуалізувати необхідні знання з різних навчальних дисциплін, створити в процесі навчання позитивний досвід методичної діяльності, розвиваючи при цьому у студентів методичне мислення і методичні компетенції, особистісні професійні якості, тобто готовність майбутнього педагога до його професійної діяльності. Погодимось з думкою ученого про те, що в основі навчально-методичної діяльності лежать навчально-методичні завдання.

Чень Сі дає наступне визначення досліджуваного поняття: «Навчально-методичні завдання – це узагальнена мета навчально-методичної діяльності, поставлена перед студентами і сформульована у вигляді навчально-методичного завдання» [210]. Ма Да визначає навчально-методичне завдання як «завдання, яке використовується в методичній підготовці на рівні осмислення, проектування і реалізації практичних методичних, педагогічних професійних дій з метою розвитку методичної компетенції як інтегративної основи професійного педагогічного зростання» [219].

За основу візьмемо визначення Ся Фея, який стверджує, що навчально-методичні завдання – це основний засіб, за допомогою якого

студенти опановують узагальненими методичними вміннями в процесі навчально-методичної діяльності. Дослідник акцентує увагу на тому, що, вирішуючи навчально-методичне завдання, студент встановлює міждисциплінарні зв'язки, актуалізує, інтегрує знання, почерпнуті з цілого ряду наук – громадських, спеціальних, психолого-педагогічних [214].

Для формування загальнопедагогічної цифрової компетентності нами розроблений *комплекс навчально-методичних завдань (НМЗ)*, який лежить в основі навчально-методичної діяльності. Варто зазначити, що загальнопедагогічна ІКТ-компетентність може бути сформована в повній мірі в сукупності застосування НПЗ і НМЗ при навчанні студентів.

«Комплекс НМЗ являє собою спеціальний дидактичний засіб, який спрямований на формування цифрової компетентності та забезпечує цілеспрямовану підготовку майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства через формування у них методичних умінь» [51]. Характеристикою навчально-методичного завдання, що входить до комплексу НМЗ, є рівень його складності: базовий (Б), підвищений (П), поглиблений (П) [51]. Фундаментальна складова містить у своїй основі центри понятійного апарату інформатики (застосування інформатики в різних областях), а професійно-орієнтована складова представлена інформацією в галузі мистецької освіти і роботою в проектах педагогічного кластера.

Комплекс НМЗ покладено в основу навчально-методичної діяльності студентів як майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, метою якої є оволодіння узагальненими цифровими вміннями. Важливою особливістю реалізації комплексу навчально-методичних завдань, спрямованого на формування загальнопедагогічного компонента цифрової компетентності, є наявність високоорганізованого інтегрованого інформаційно-освітнього та цифрового середовища освітньої організації.

Комплекс навчально-професійних завдань

Пріоритетом при організації професійної підготовки студентів, на думку вчених, є моделювання в навчальному процесі предметно-технологічного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У навчальній діяльності повинні відтворюватися технологічні та соціальні форми майбутньої професійної діяльності (квазіпрофесійна і навчально-професійна діяльність), представлені у вигляді навчально-професійних завдань і ситуацій.

Сі Вей в своєму дослідженні зазначає, що «навчально-професійна діяльність може розглядатися як специфічний вид діяльності, спрямований на самого учня (як її суб'єкта) з метою розвитку його особистості як професіонала» [22].

Са Ван пише, що в ході навчально-професійної діяльності студент опановує «професійними компетенціями з метою досягнення необхідного професійного рівня, у нього розвиваються професійно-значущі якості, приходять у відповідність професійні наміри особистості і вимоги з боку професії, тобто відбувається адаптація до професійної діяльності» [245].

На основі вищесказаного можна зробити висновок про те, що метою навчально-професійної діяльності є становлення особистості як професіонала. В аспекті нашого дослідження будемо розглядати становлення особистості професіонала майбутньої педагогічної діяльності. Для досягнення даної мети можуть бути використані навчально-професійні завдання.

А деякі вчені [178; 213; 219; 287] визначають навчально-професійне завдання як «засіб досягнення навчальної мети, орієнтований на оволодіння найбільш загальними відносинами предметної області», що дозволяє формувати в студентів професійні компетенції. Застосування системи навчально-професійних завдань при навчанні студентів призводить до більш глибоких спеціальних знань, засвоєння зв'язків між

поняттями, законами, способами дії і вміннями. Вирішуючи НПЗ, студенти використовують професійні терміни і вчать аналізувати ситуації, характерні для майбутньої професійної діяльності.

Сі Вей [233] зазначає, що при вирішенні комплексу навчально-професійних завдань реалізовується суб'єктний досвід студента, використовується узагальнена орієнтовна основа професійної діяльності.

І Цзі [228] називає навчально-професійне завдання змістовним «ядром» контекстно-компетентнісного підходу, формування вміння вирішувати яке характеризує процес становлення професійної компетентності студента. Вчена вибудовує наступну логіку побудови навчально-професійних завдань з урахуванням варіативності контекстів: 1. Узагальнене формулювання завдання – постановка питання. 2. Ключове завдання, в якому вказано «продукт» вирішення завдання. 3. Контекст вирішення завдання – наявні умови. 4. Завдання, які приведуть до вирішення (до «продукту»). 5. Критерії оцінки.

Контекст – це відображена в свідомості людини система внутрішніх і зовнішніх чинників та умов її поведінки і діяльності в конкретній ситуації дії і вчинку, яка визначає зміст та значення для людини всієї ситуації і її компонентів. Внутрішній контекст – це сукупність індивідуальних особливостей, відносин, знань і досвіду людини; зовнішній – соціокультурні, предметні, просторово-часові (технологічні) та інші характеристики ситуації. Контекст майбутньої професійної діяльності, що задається в навчанні, наповнює пізнавальну діяльність учнів особистісним змістом, обумовлює високий рівень їх активності, пізнавальної і професійної мотивації [22].

Для формування професійно-педагогічної цифрової компетентності нами розроблений комплекс навчально-професійних завдань (НПЗ) як спеціальний дидактичний засіб, формування вміння виконувати який характеризує процес становлення професійної компетентності

студентів. Варто зазначити, що формування професійно-педагогічної цифрової компетентності є цілісним.

В якості фундаментальної складової комплексу НПЗ нами виділені центри понятійного апарату інформатики (застосування інформатики в різних областях). Професійно-орієнтована складова представлена інформацією в галузі мистецької освіти, роботою в проєктах педагогічного кластера, участю в чемпіонатах WSR. Важливу роль при побудові комплексу НПЗ відіграє контекст майбутньої професійної діяльності.

Комплекс НПЗ покладено в основу навчально-професійної діяльності студентів, мета якої полягає в становленні особистості як професіонала. При реалізації комплексу навчально-професійних завдань необхідне врахування наявності високоорганізованого інтегрованого інформаційно-освітнього середовища освітньої організації.

Таким чином, організація лабораторно-практичного заняття в межах МДК відображає специфіку організації та змісту діяльності студентів при виконанні ЛПР міждисциплінарного курсу. Моделі комплексів навчальних, навчально-методичних, навчально-професійних завдань включають змістову основу завдань, представлену єдністю фундаментальної та професійно-орієнтованої складових, що реалізується при виконанні завдань, видом діяльності студентів, результатом виконання завдання.

Результати проведеного аналізу освітніх стандартів, розглянуті вище особливості структури і змісту міждисциплінарного курсу, спрямованого на формування цифрової компетентності, організації лабораторно-практичного заняття, були враховані нами при побудові структурно-функціональної моделі формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Дана модель включає теоретичний, цільовий, змістовно-діяльнісний, організаційно-технологічний і оціночно-результативний блоки. Розглянемо структурно-функціональну модель більш детально.

В основі **теоретичного блоку** лежать теоретичні основи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін при формальній, неформальній та інформальній освіті в межах вивчення міждисциплінарного курсу: підходи і принципи. До основних *підходів* віднесемо системно-діяльнісний, особистісний, інтегративний підходи.

Системно-діяльнісний підхід передбачає спрямованість навчання на організацію діяльності, що постійно ускладнюється з метою розширення і поглиблення знань і умінь у галузі інформатики та ІКТ з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності в процесі інтеграції формального, неформального та інформального видів освіти в межах вивчення міждисциплінарного курсу. В аспекті нашого дослідження даний підхід полягає: в організації різних видів діяльності (навчальної, навчально-методичної, навчально-професійної) студентів у межах міждисциплінарного курсу, спрямованих на формування компонентів цифрової компетентності (мотиваційно-ціннісного, загальнопоширеного, загальнопедагогічного, предметно-педагогічного); в роботі педагогічного кластера; в підготовці та участі в чемпіонатах WSR; в організації НДРС.

Особистісний підхід передбачає в якості основного змісту навчання формування особистісних якостей студентів. В аспекті проведеного дослідження особистісний підхід полягає у створенні умов для розвитку мотиваційної сфери майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, ціннісних орієнтацій у межах інтеграції формального, неформального та інформального видів освіти.

Інтегративний підхід є підставою для збагачення змісту знань, умінь, досвіду діяльності, визначає цільову спрямованість всіх

компонентів процесу навчання (завдань, змісту, форм, методів, засобів, результатів) на вирішення професійних задач. В нашому дослідженні на основі даного підходу обґрунтовуються міждисциплінарні зв'язки інформатики з професійними дисциплінами на основі концентрів понятійного апарату інформатики, що вивчаються майбутніми викладачами мистецьких дисциплін; виявляються основи змісту лабораторно-практичних робіт міждисциплінарного курсу; обґрунтовується інтегруюча мета – формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін; організовується і використовується інтегруюче інформаційно-освітнє середовище педагогічного коледжу; визначається поєднання формального, неформального та інформального видів освіти.

До основних дидактичних принципів необхідно віднести наступні: фундаментальності, науковості, системності, міждисциплінарної інтеграції.

Принцип фундаментальності визначає відображення теоретичної складової наукових знань, що сприяє формуванню у студентів цифрової компетентності в процесі оволодіння системою знань в області інформатики, використанню практичної складової даних знань.

Принцип науковості відображає відповідність змісту міждисциплінарного курсу, проектної діяльності в межах педагогічного кластера рівню розвитку сучасної науки, умовам розвитку сучасної освіти.

Принцип міждисциплінарної інтеграції передбачає застосування студентами знань і вмінь у галузі мистецької освіти: при виконанні лабораторно-практичних робіт міждисциплінарного курсу; при організації проектної діяльності в межах педагогічного кластера; при підготовці та участі в чемпіонатах WSR; при виконанні НДРС.

Принцип системності визначає поетапне формування цифрової компетентності студентів педагогічного коледжу, передбачає розробку системи лабораторно-практичних робіт міждисциплінарного курсу, організацію проєктної діяльності в межах педагогічного кластера.

Основу **цільового блоку** становить інтегрована мета (формування Цифрової компетентності студента педагогічного коледжу), заснована на соціальному замовленні – надання освіти на основі сучасних стандартів (Професійного стандарту педагога, стандарту WSR).

Змістовно-діяльнісний блок містить компоненти (*мотиваційно-ціннісний, загальнопоширений, загальнопедагогічний, предметно-педагогічний*) й етапи формування цифрової компетентності (I етап – мотиваційний, II етап – актуалізуючий, III етап – основний, IV етап – узагальнюючий). Розглянемо особливості даного блоку.

Мотиваційно-ціннісний компонент цифрової компетентності визначає активність і потребу людини у використанні ІКТ, потребу в осмисленні знань і оволодінні вміннями в області застосування ІКТ у професійній діяльності. *Загальнопоширений компонент цифрової компетентності* характеризує знання, вміння для роботи з сучасними ПК і цифровими технологіями в інформаційно-освітньому середовищі (далі – ІОС) освітньої організації. *Загальнопедагогічний компонент цифрової компетентності* включає цифрову грамотність педагога і відображає підготовку до педагогічної діяльності в ІОС та постійне її відображення в даному середовищі відповідно до плануванням й організації освітньої діяльності. *Предметно-педагогічний компонент цифрової компетентності* визначає розширення і поглиблення сформованих знань, умінь майбутніх педагогів з урахуванням специфіки професійної педагогічної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних та освітньо значущих цифрових технологій.

Перший етап – мотиваційний – передбачає переважне формування мотиваційно-ціннісного компонента цифрової компетентності. *Другий етап – актуалізуючий* – передбачає переважне формування загальнопоширеного компонента цифрової компетентності. На *третьому етапі – основному* – передбачено формування загально педагогічного та предметно-педагогічного компонентів цифрової компетентності. *Четвертий етап – узагальнюючий* – спрямований на узагальнення отриманих знань, умінь і навичок, діагностику сформованості всіх компонентів цифрової компетентності.

Організаційно-технологічний блок включає ряд умов, найбільш доцільних для формування цифрової компетентності студентів педагогічного коледжу. *Перша умова* – міждисциплінарна інтеграція як основа побудови міждисциплінарного курсу, зміст якого спрямовано на формування цифрової компетентності. *Друга умова* – використання інтегрованого інформаційно-освітнього середовища педагогічного коледжу. Під інтегрованим інформаційно-освітнім середовищем педагогічного коледжу будемо розуміти соціально-педагогічну систему, що об'єднує освітні організації і спеціалізовані центри, включає інформаційні, дидактичні, технологічні компоненти для спільної продуктивної взаємодії студентів, викладачів, вчителів, педагогів, дітей з метою безперервного професійного розвитку, освіти в умовах процесу цифровізації. *Третя умова* – інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти. Формальна освіта може здійснюватися при вивченні міждисциплінарного курсу. Неформальна освіта може бути здійснена у позааудиторній діяльності. Інформальна освіта може здійснюватися при реалізації різних освітніх проєктів у межах діяльності педагогічного кластера «ІКТ в освіті». *Четверта умова* – створення і використання комплексу завдань (НЗ, НМЗ, НПЗ) як спеціальних засобів формування цифрової компетентності студентів педагогічного коледжу. Кожен

комплекс завдань повинен бути співвіднесений з певним компонентом цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

При навчанні доцільно використовувати активні та інтерактивні форми й методи навчання; цифрові педагогічні, ІТ та освітньо значущі цифрові технології; дидактичні засоби навчання, зокрема цифрові.

В **оціночно-результативному блоці** відображені рівні сформованості цифрової компетентності студента педагогічного коледжу: *репродуктивний, продуктивний, творчий*. Перевірка сформованості цифрової компетентності студента педагогічного коледжу відповідно до його інтересів і потреб можлива: в період виробничої практики (за профілем спеціальності та переддипломна); в межах роботи проєктів педагогічного кластера «ІКТ в освіті»; за результатами участі в чемпіонатах WorldSkills.

Таким чином, у якості основи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін запропонований міждисциплінарний курс, зміст якого розглянуто в сукупності фундаментальної та професійно-орієнтованої складових. Істотною особливістю побудови даного МДК є система лабораторно-практичних робіт, що включає комплекс навчальних, навчально-методичних та навчально-професійних завдань як спеціальних засобів, спрямованих на формування цифрової компетентності майбутніх педагогів в умовах цифровізації освіти. На основі аналізу освітніх стандартів й інших нормативних документів, особливостей структури та змісту міждисциплінарного курсу, спрямованого на формування цифрової компетентності, організації лабораторно-практичних занять була побудована структурно-функціональна модель формування ІКТ-компетентності студентів педагогічного коледжу.

Висновки до розділу 1

Нині підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін заснована на врахуванні вимог різних стандартів. Основою взаємодії і поєднання даних стандартів є професійна компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, однією зі складових якої виступає цифрова *компетентність*, що являє собою вміння, здатність і готовність вирішувати професійні завдання, використовуючи засоби ІКТ у професійній діяльності;

- формування компетенцій у сфері ІКТ при підготовці майбутніх викладачів мистецьких дисциплін передбачається в межах таких дисциплін: «Інформатика» й «Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності». Аналіз змісту даних дисциплін свідчить про фрагментарність формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін;

- системне формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін при їх підготовці в системі СПО можливе при використанні міждисциплінарної інтеграції на основі інформаційно-комунікаційних технологій, що підтверджує аналіз дисертаційних досліджень із даної проблеми;

- варіативна частина програми підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін дає можливість забезпечити умови для формування актуальної сьогодні цифрової компетентності.

Під цифровою компетентністю майбутніх викладачів мистецьких дисциплін будемо розуміти їх інтегральну особистісно-діяльнісну якість, що виявляється: в здібностях, які формуються на базі знань, умінь і досвіду діяльності, набутих у процесі підготовки в ЗВО, щодо вирішення професійних завдань за допомогою цифрових технологій і на основі

володіння цифровою грамотністю; в готовності мотивованого застосування ІКТ з урахуванням специфіки галузі професійної діяльності.

Проведений аналіз напрацювань китайських учених надає підстави стверджувати, що формуванню цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін сприяє міждисциплінарний курс, зміст якого розглянуто в сукупності фундаментальної та професійно-орієнтованої складових. Істотною особливістю побудови даного МДК є система лабораторно-практичних робіт, що включає комплекс навчальних, навчально-методичних та навчально-професійних завдань як спеціальних засобів, спрямованих на формування цифрової компетентності майбутніх викладачів в умовах цифровізації освіти. На основі аналізу китайських освітніх стандартів й інших нормативних документів, особливостей структури та змісту міждисциплінарного курсу, спрямованого на формування цифрової компетентності, організації лабораторно-практичних занять, доцільно побудувати структурно-функціональну модель формування ІКТ-компетентності викладачів мистецьких дисциплін.

РОЗДІЛ 2

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР

2.1. Змістові та процесуальні характеристики навчання мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти КНР

Оскільки дане дослідження виконано в межах порівняльної педагогіки, важливо провести порівняльний аналіз процесу навчання образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю за такими параметрами:

- особливостями проявів процесу модернізації освіти в системах вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю;
- основними напрямками в навчанні образотворчого мистецтва;
- цілями навчання образотворчого мистецтва;
- педагогічними засобами навчання образотворчого мистецтва;
- принципами навчання;
- особливостями взаємодії викладача та студентів;
- концептуальними засадами навчання;
- основними проблемами, що виникають у процесі навчання;
- перспективами розвитку процесу навчання образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю та співробітництва між двома країнами в цій сфері освіти.

Сучасний історичний період є періодом модернізації освітніх систем України і Китаю. При цьому в освітніх системах розглянутих у нашому дослідженні країн наочно проявляються основні тенденції, характерні для світового освітнього процесу. Українські дослідники виділяють наступні тенденції розвитку сучасного світового освітнього процесу, які свідчать

про модернізацію освіти, тобто про реформування на основі передових ідей і підходів:

– *перегляд цілей освіти, освітнього ідеалу*. В якості освітнього ідеалу виступає «людина з високим рівнем культурного, морального та духовного розвитку, здатна до діалогічної взаємодії в групі і суспільстві в цілому, відкрита до нового знання, зі стійкою життєвою і громадянською позицією» [12; 17; 38]. Безумовно, даному ідеалу повинен повною мірою відповідати вчитель образотворчого мистецтва як особистість і як професіонал, який володіє на високому рівні образотворчою діяльністю, способами передачі за допомогою образотворчих засобів високих моральних ідеалів і багатого внутрішнього світу людини та здатний використовувати ці способи для вирішення завдань навчання і виховання школярів;

– *перегляд змісту освіти*, джерелом якого «стає національна і світова культура» [19; 28; 44; 67]. Даний напрямок модернізації освіти визначає і зміни в змісті вивчення образотворчого мистецтва в системах вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю: його збагачення за рахунок включення в теоретичний і практичний курс нових напрямків в образотворчому мистецтві, зокрема інноваційного, про який буде сказано нижче; зміна структури змісту дисциплін, пов'язаних з вивченням образотворчого мистецтва (більш глибоке вивчення національного образотворчого мистецтва); зміна підходів до освоєння змісту даних дисциплін, серед яких важливу роль починають відігравати культурологічний і герменевтичний підходи;

– *диференціація освіти в залежності від інтересів, потреб, здібностей, освітніх потреб учнів* [11; 27; 39]. Даний напрямок модернізації освіти простежується як у змісті навчання образотворчого мистецтва, так і в особливостях його організації: у збільшенні кількості курсів за вибором, факультативних дисциплін і в збагаченні їх змісту;

– *інтеграція змісту і форм організації освіти* [19; 34; 53], яка обумовлена процесами глобалізації. Даний напрямок модернізації освіти відкриває широкі можливості для співпраці між Україною і Китаєм у сфері вивчення образотворчого мистецтва майбутніми учителями, дозволяє вибудувати освітній процес на основі «точок дотику» в розумінні цілей, змісту і форм організації процесу навчання студентів образотворчого мистецтва, подібності між національними традиціями в образотворчому мистецтві і подібності світорозуміння китайського і українського народів.

В Україні модернізація найбільш яскраво проявляється в прийнятті нових освітніх стандартів – стандартів другого покоління для загальної освіти і стандартів третього покоління для професійної освіти. Вони змінюють уявлення про діяльність учителя образотворчого мистецтва.

Українські стандарти вищої професійної освіти остаточно затверджують систему багаторівневої педагогічної освіти в Україні і орієнтують на формування у майбутніх вчителів широкого спектру загальнокультурних, загальних і професійних компетенцій. Для художньо-педагогічної освіти це означає, що студенти повинні на високому рівні не тільки володіти образотворчою діяльністю, але й засвоїти педагогічно доцільні способи формування образотворчих умінь у школярів. Інакше кажучи, мова йде про глибшу інтеграцію спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін. Це передбачає використання студентами художньо-педагогічних ЗВО нових форм взаємодії з учнями, в межах яких школярі могли б оволодівати способами і прийомами образотворчої діяльності.

У Китайській Народній Республіці питання розвитку освіти включені в систему основних пріоритетів соціальної політики китайського керівництва. При цьому мова йде про розвиток і оптимізацію роботи освітньої системи. Тому модернізація художньо-педагогічної освіти проявляється в перетворенні організаційних основ підготовки вчителів

образотворчого мистецтва, в прагненні до уніфікації художньо-педагогічної освіти та підвищення якості підготовки вчителів образотворчого мистецтва, досягненні в цьому плані світових освітніх стандартів.

Наразі в Китайській Народній Республіці естетична освіта і виховання розглядається в контексті спільної стратегічної мети шкільної освіти, що полягає у підготовці в системі загальної освіти високоморальних, культурних, всебічно розвинених людей. Отже, урокам образотворчого мистецтва відводиться важлива роль у розвитку і вихованні підростаючого покоління. Відповідно, існує соціальний запит на підготовку вчителів образотворчого мистецтва, здатних якісно вирішувати завдання естетичної освіти в загальному контексті розвитку особистості. Таким чином, у Китаї, як і в Україні, гостро стоїть проблема підготовки вчителів образотворчого мистецтва, які володіють на високому рівні не тільки педагогічною, а й образотворчою діяльністю.

Крім того, в Китайській Народній Республіці велика увага приділяється підготовці вчителів образотворчого мистецтва до культурно-просвітницької діяльності, зокрема формуванню у них вміння розуміти твори образотворчого мистецтва [167]. Це завдання також вирішується на заняттях з образотворчого мистецтва.

У якості мети вищої художньо-педагогічної освіти Китаю на сучасному етапі його розвитку проголошена підготовка вчителів і викладачів образотворчого мистецтва, що володіють знаннями з теорії та історії образотворчого мистецтва і образотворчими техніками (як традиційними, так і сучасними), вміють компетентно вирішувати завдання мистецької освіти учнів, розвивати у них творчі здібності.

Наразі у КНР підготовка вчителів образотворчого мистецтва здійснюється в педагогічних університетах, що знаходяться у віданні Міністерства освіти Китаю, в державних педагогічних університетах та

педагогічних інститутах. Інститути та академії мистецтв також здійснюють підготовку вчителів образотворчого мистецтва.

Абітурієнти, які вступають на художньо-педагогічні спеціальності, складають вступні іспити із спільних для всіх ЗВО і спеціальних дисциплін та спеціальні додаткові іспити з двох або трьох дисциплін (найчастіше ними можуть бути малюнок і живопис). Найбільш поширені художньо-педагогічні спеціальності в педагогічних університетах – живопис олією і традиційний китайський живопис «гохуа».

У даний час існують два провідних підходи до підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти. Перший підхід передбачає підготовку «фахівців у своїй галузі», другий – «практиків з багатосторонніми здібностями».

В університетах, які здійснюють підготовку фахівців на основі першого підходу, студенти відразу починають навчання за обраною спеціальністю. Головна перевага даного підходу полягає в тому, що обрана студентом спеціальність служить основою для оволодіння різноманітними видами образотворчої діяльності, а також для вивчення закономірностей образотворчого мистецтва і образотворчої діяльності.

У педагогічних університетах, які використовують другий підхід, студенти спочатку проходять елементарний курс з образотворчого мистецтва в межах загальної художньої освіти. Після одного або двох років навчання студент може обрати одну з дисциплін, що відповідає його інтересам і здібностям, найбільш відповідна його світосприйняттю і світорозумінням, та вивчати її як факультативну. Наразі в системі вищої художньо-педагогічної освіти КНР спостерігається тенденція до уніфікації, що знаходить втілення у поступовому переході до єдиної системи навчання, в рамках якої спочатку здійснюється загальна підготовка в галузі образотворчого мистецтва (як правило, перші два роки навчання), а потім студент обирає дисципліни спеціалізації.

У системі вищої художньо-педагогічної освіти Китаю виділяються наступні ступені (див. табл. 1):

Таблиця 1

**Ступені неперервної освіти в системі
вищої художньо-педагогічної освіти в КНР**

Ступінь навчання	Термін навчання	Науковий ступінь
Спеціальний курс	3 роки	-
Основний курс	4 роки	бакалавр
Магістерська аспірантура	3 роки + захист дисертації	магістр
Докторантура	3 роки + захист дисертації	доктор

у межах чотирирічного основного курсу студенти вивчають як загальноосвітні, так і спеціальні дисципліни. На вивчення спеціальних художніх дисциплін відводиться не менше 60% від загального об'єму навчального навантаження.

У Китаї вже досить давно існує система багаторівневої підготовки вчителів образотворчого мистецтва, але у зв'язку з недостатнім фінансуванням вищої освіти до недавнього часу випускалися в основному бакалаври. В даний час у системі художньо-педагогічної освіти особлива увага приділяється підготовці магістрів, оскільки лише на рівні магістратури можливе повноцінне досягнення цілей вищої художньо-педагогічної освіти.

Згідно з висновками Юй Аньдун особливістю художньої освіти в Китаї є яскраво виражені відмінності в рівнях підготовки бакалаврів і магістрів. Програми підготовки бакалаврів орієнтовані, в першу чергу, на вивчення реалістичного живопису в межах академічного напрямку, що передбачає опанування студентами образотворчою грамотою, їх знайомство з існуючими в даний час національними школами

реалістичного живопису. Підготовка магістрів передбачає вироблення у студента власного стилю образотворчої діяльності, надання йому вибору з широкого діапазону образотворчих засобів, що не обмежуються реалістичним напрямком в образотворчому мистецтві.

Юй Аньдун виділяє наступні відмінності художньо-педагогічної освіти від мистецької освіти в спеціалізованих мистецьких ЗВО, характерні як для Китаю, так і для України:

- підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які вивчають різноманітні види образотворчої діяльності та художньої творчості, відрізняється від навчання майбутніх художників, які засвоюють вузько спеціалізовані вміння в межах одного з видів образотворчого мистецтва;

- системі вищої художньо-педагогічної освіти, на відміну від системи художньої освіти, притаманна велика роль педагогічних, психологічних і методичних дисциплін у галузі теоретичної підготовки і в процесі навчально-практичної діяльності, властиве набуття не тільки художнього досвіду, а й професійно-педагогічної творчості;

- для майбутніх вчителів образотворчого мистецтва необхідна активна навчально-дослідницька і науково-дослідницька діяльність, пов'язана з дослідженням проблем мистецької освіти школярів [205, с. 82].

Програма навчання в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю включає наступні дисципліни:

теоретичні: історія вітчизняного та зарубіжного образотворчого мистецтва;

теоретико-прикладні: малюнок, живопис олією, аквареллю, гуашшю, скульптура, графіка, кольорознавство і колористика, основи композиції, комп'ютерна графіка, основи музейної педагогіки.

Аналіз навчальних планів (рівень – бакалаврат) показав, що в українській системі вищої художньо-педагогічної освіти більш широко представлені:

1) дисципліни, що забезпечують зв'язок підготовки вчителів до образотворчої і професійно-педагогічної діяльності. Так, у навчальних планах підготовки бакалаврів напряму «Педагогічна освіта» за профілем «Художня освіта» Лішуйського університету (КНР), крім методики навчання образотворчого мистецтва, представлені такі дисципліни, як «Педагогічна підтримка художньо обдарованих дітей», «Психологія художньої творчості», «Психологія кольору», «Проблеми художньо-естетичної освіти», «Видовищні мистецтва в школі», «Мистецтво графіки в школі»;

2) дисципліни, що забезпечують підготовку студентів до реалістичного відображення дійсності. Так, дисципліна «Скульптура і пластична анатомія» дозволяє студентам зрозуміти будову людського тіла, вивчити його пропорції, щоб надалі застосовувати ці знання на заняттях з малюнку, живопису, скульптури (слід зазначити, що в українській системі вищої художньо-педагогічної освіти взагалі особлива увага приділяється заняттям в анатомічному кабінеті і в анатомічному театрі);

3) заняття в музеях, зміст яких полягає не тільки в копіюванні творів відомих майстрів, а й у поглибленому знайомстві з різними стилями і жанрами образотворчого мистецтва.

У системі вищої художньо-педагогічної освіти Китаю більш широко представлені дисципліни, пов'язані із застосуванням комп'ютерних технологій, більше часу відводиться на вивчення комп'ютерної графіки та комп'ютерного дизайну, більше уваги приділяється прикладним дисциплінам, таким як «Дизайн інтер'єрів», «Ландшафтний дизайн», «Рекламний дизайн».

Якщо в системі вищої художньо-педагогічної освіти Китаю велика кількість часу відводиться для вивчення традиційного китайського живопису, то в українських ЗВО – для вивчення традиційного для України декоративно-прикладного мистецтва. Так, у більшості українських університетів вивчаються: основи декоративно-прикладного мистецтва, мистецтво декоративних розписів, емаль.

Аналіз навчальних планів і програм, багаторічне вивчення практики підготовки вчителів образотворчого мистецтва в українських і китайських університетах дозволили виділити в навчанні образотворчого мистецтва в Україні і в Китаї три **напрями**, в межах яких процес навчання студентів істотно відрізняється за змістом.

Перший напрямок можна умовно назвати *академічним*. Даний напрям спочатку сформувався і отримав свій повний і глибокий розвиток у системі художньо-педагогічної освіти України. Академічний напрям базується на такому понятті образотворчого мистецтва, як реалізм (див. 1.2), яке в даний час є домінуючим в українських художньо-педагогічних ЗВО. У межах академічного напрямку велика увага приділяється таким елементам зображення:

- способам зображення простору, що дає можливість створити ілюзію глибини і віддаленості;
- колірному вирішенню зображуваного об'єкта;
- композиції, що дозволяє не тільки найкращим чином виразити художній задум твору, а й передати його головну ідею;
- формі і об'єму зображуваного предмета, що дає можливість достовірно передати його особливості.

Академічний напрям в Україні став складатися на межі XVIII-XIX століть. Особливу роль у його становленні відіграла творчість художників-передвижників. У XX ст. даний напрямок модифікувався і розвивався в межах художньої школи соціалістичного реалізму [2; 27].

Щоб проілюструвати переважання академічного напрямку в навчанні студентів образотворчого мистецтва в українських ЗВО, наведемо нижче приблизну тематику практичних завдань для самостійної роботи студента з дисципліни «Малюнок».

1. Нариси одягненої фігури людини в різних активних позах і при різному освітленні (матеріал: олівець, сепія, перо, туш, фломастер, маркер, білий і тонований папір).

2. Нариси голови людини в різних поворотах і ракурсах, при різному освітленні (матеріал: олівець, ретуш, сангіна, сепія).

3. Нариси оголеної фігури людини (матеріал: сангіна, сепія).

4. Нариси рухомої фігури (матеріал: пензель, вугілля).

5. Нариси інтер'єрів з включенням сходів та інших складних архітектурних елементів (матеріал: туш, перо, гелієва ручка).

6. Замальовки міських пейзажів (матеріал за вибором студента).

7. Замальовки дерев і ландшафтних пейзажів. Передача з допомогою композиції і графічних матеріалів мінливих станів природи (матеріал за вибором студента).

8. Нариси тварин і птахів (матеріал: пензель, вугілля) [205].

Із вищенаведеного випливає очевидний висновок про те, що особлива увага приділяється саме достовірному зображенню реально існуючих об'єктів. Подібні завдання розроблені з живопису, скульптури та інших дисциплін.

У системі художньо-педагогічної освіти України існує таке поняття, як «академічна навчальна робота». В межах академічної навчальної роботи здійснюється засвоєння студентами прийомів академічного малюнка, живопису, скульптури протягом усього терміну навчання в педагогічному університеті. Велике значення приділяється лекційним і семінарським заняттям з теорії та історії мистецтва, формуванню здатності розуміти твори образотворчого мистецтва, а також формуванню образотворчих

навичок, що дозволяють вирішувати художні завдання на реалістичній основі. Значна увага зосереджується на демонстрації прийомів роботи мальовничими матеріалами, різних технік живопису, прийнятих в реалістичному мистецтві. Водночас проводиться глибокий аналіз індивідуальної манери малюнка і живопису різних художників.

Практичні заняття базуються на досконалому вивченні, по-перше, натури, по-друге, творів майстрів живопису. З цією метою студенти працюють в анатомічному театрі, вивчаючи будову людського тіла (тільки після цього приступають до його зображення), на пленері, працюючи над композиційним і колористичним вирішенням твору, в музеях, копіюючи картини відомих майстрів. Вивчення методів навчання українських вчених, зокрема Т. Паньок, дозволило зробити висновок, що до теперішнього часу методи навчання студентів образотворчого мистецтва співвідносяться з академічним напрямком. Процес навчання студентів образотворчого мистецтва базується на осягненні фундаментальних основ реалістичного мистецтва, пізнанні матеріалістичних законів відображення, що необхідно для реалістичного відображення навколишньої дійсності, яка оточує людину.

Говорячи про академічний напрям у навчанні образотворчого мистецтва в українській системі вищої художньо-педагогічної освіти, зазначимо, що він в образотворчому плані не є «автентичним» для українського образотворчого мистецтва.

Художні форми, образотворчі прийоми, засоби художньої виразності, яким навчають українських студентів в межах академічного напрямку, мають західноєвропейське походження. Однак згодом вони були переосмислені і перетворені з позицій українського менталітету, української духовності, особливостей світогляду, що стало підставою для сприйняття академічного напрямку як українського, оригінального, традиційного для України.

У Китаї академічний напрям, як зазначається в дисертаційних дослідженнях Лі Япін, Пань Яочан, Чень Чженьвей, Юй Аньдун та інших учених, базується на українському досвіді викладання спеціальних дисциплін. Контакти між Україною і Китаєм у 50-і рр. ХХ ст. призвели до утвердження в системі вищої художньо-педагогічної освіти КНР даного напрямку, який протягом тривалого часу був провідним у Китаї. Його вплив позначається і нині у зв'язку з досить широким поширенням в олійному живописі Китаю напрямків «Су» і «Синь сяньші чжу» (Нова епоха реалізму). При цьому художній метод «Су», як зазначає Лі Япін, «має китайські національні особливості. Реалізм увібрав творчі методи олійного живопису, його гуманізм. Художники зображують реальне життя, керуючись науковими знаннями про малюнок, анатомію, перспективу, кольорознавство. Відмінними рисами цього методу є й глибокі кольори. Технікою мазка і використанням кольору цей метод близький до українського живопису, але водночас китайський художник вносить у твір східний філософський погляд, світогляд, цілісну єдність, гармонію, що є характерними рисами китайської культури» [106, с. 15].

Звернімо увагу на те, що змістом навчання образотворчого мистецтва в межах академічного напрямку в Китаї став напрям в українському образотворчому мистецтві, який одержав назву соціалістичного реалізму [1; 44]. Представники соціалістичного реалізму (філософи, які займаються проблемами естетики, художники) виходили з того, що в творах образотворчого мистецтва має розкриватися «суспільством народжений зміст» [27, с. 5]. Тому студентам для створення картин, графічних творів, скульптур пропонувалися, в першу чергу, сюжети, які відображають значущі для суспільства події і мають історичний характер (див. додаток 1). Створення творів на такі сюжети, які, як правило, включають безліч фігур, зображених у складних, динамічних позах, а також атрибутів, що дозволяють безпомилково

ідентифікувати ту чи іншу історичну подію, вимагало наявності розвинених композиційних умінь. Затребуваними були і колористичні вміння, оскільки за допомогою кольору необхідно було передати характер події, її позитивну або негативну оцінку, напруженість боротьби або радість творіння. Менша увага приділялася способам передачі з допомогою образотворчих засобів внутрішнього світу людини, різноманітності і тонкощів її переживань, позаяк прояви внутрішнього світу повинні були бути яскравими, впізнаваними, типовими.

Однак зміст академічного напрямку в живопису, графіці, скульптурі, архітектурі не зводиться до реалістичного мистецтва. Він включає в себе такі течії, як романтизм, класицизм та інші [2; 62; 66; 208]. Враховуючи вищенаведене і ґрунтуючись на висновках досліджень Т. В. Безгодова, Гао Мана, Інъ Сюна, Лі Япін, Юй Аньдун, можемо стверджувати, що українські традиції навчання студентів образотворчого мистецтва значно багатші, ніж ті, які пов'язані з соціалістичним реалізмом, вони інтегрують у собі способи організації процесу навчання образотворчого мистецтва, характерні для академічного напрямку протягом всього його існування. Наразі у зв'язку з інтегративними глобалізаційними процесами в освіті відкриваються широкі можливості для включення в китайську систему вищої художньо-педагогічної освіти досягнень українського академічного напрямку у всьому його багатстві і повноті, без будь-яких ідеологічних обмежень, як це мало місце в середині ХХ ст.

Наслідком багаторічної взаємодії Китаю з Україною в царині навчання образотворчого мистецтва в другій половині ХХ ст. стало засвоєння китайськими студентами академічних прийомів малюнка і живопису. Важливе значення надається систематичним заняттям з теорії та історії мистецтва, формуванню навичок, характерних для школи реалістичного мистецтва. Велика увага приділяється демонстрації прийомів роботи з мальовничими матеріалами, демонстрації різних технік

живопису, прийнятих у реалістичному мистецтві. Водночас глибоко аналізується індивідуальна манера малюнка і живопису різних художників. Класична академічна система навчання образотворчого мистецтва (живопису, малюнку, скульптурі, декоративно-прикладному мистецтву) дозволяє студентам досягти високих результатів в оволодінні технічними художніми прийомами, виробити хороші образотворчі навички, навчитися правильно вибудовувати композицію твору, знаходити оптимальні колірні рішення в живописних роботах. Проте вона не зовсім прийнятна для вироблення у них власного стилю, власної манери письма.

Наприкінці ХХ ст. у Китаї широке визнання як з боку викладачів, так і з боку студентів отримав прийнятий в Україні підхід до викладання образотворчого мистецтва в межах академічного напрямку. В даний час уряд КНР направляє викладачів художньо-педагогічних ЗВО в Україну на стажування. Інтерес студентів до засвоєння образотворчої діяльності в межах академічного напрямку настільки високий, що багато хто з них навчається в українських ЗВО за власний рахунок [61].

Прихильники другого (*традиційного*) напрямку акцентують увагу на необхідності навчання студентів педагогічних університетів прийомам традиційного національного образотворчого мистецтва.

Традиційне мистецтво Китаю має специфічний характер, який визначається традиційною філософією і національними особливостями. У системі вищої художньо-педагогічної освіти КНР цей напрям базується на традиційних для Китаю філософських напрямках (конфуціанстві, даосизмі) і має в своїй основі китайську традицію в розумінні прекрасного, у якій особлива роль відводиться поняттям «дивовижне» (виявляється в навколишньому світі людини) і «майстерне» (належить до здібностей самого художника в зображенні світу і людини). У цьому плані характерне звернення до традиційних прийомів китайського живопису. Такі прийоми найкращим чином відповідають завданням навчання китайському

національному живопису «Гохуа», у якому особливий акцент робиться на навчанні зображенню навколишнього світу і людини як частини цього світу відповідно до духу традиційної китайської філософії. Студент освоює різноманітні можливості образотворчої мови, що дозволяють у повній мірі розкрити його творчий потенціал. У цьому плані характерним є звернення до традиційних прийомів китайського живопису, таких як використання так званого «безпензликового» письма, коли для написання картини художник використовує бамбукові палички або інші інструменти, а найчастіше власні пальці, що дозволяє створювати різноманітні і незвичайні художні ефекти і в чому знаходить відображення поняття «майстерне» («цяо») [80].

У табл. 2.1, складеній на основі навчального плану Ханчжоуського педагогічного університету (даний навчальний план є типовим для системи вищої художньо-педагогічної освіти сучасного Китаю), наведено приблизний зміст підготовки з образотворчого мистецтва та дисциплін професійно-педагогічної спрямованості, що дозволяє судити про роль традиційного напрямку в підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до образотворчої діяльності.

Таблиця 2.1

**Приблизний зміст спеціальної підготовки в системі вищої
художньо-педагогічної освіти КНР**

Сфера вивчення	Обов'язковий курс	Факультативний курс
Елементарні знання з образотворчого мистецтва	Елементарний курс з малювання і живопису Елементарний курс з дизайну Елементарний курс з декоративно-прикладного мистецтва	Матеріалознавство Перспектива Композиція станкової картини Основи мови образотворчого мистецтва Пластична анатомія

Теорія та практика художнього освіти	Методика художньої освіти в школі Практика художньої освіти	Історія художньої освіти в Китаї Історія закордонної художньої освіти Проектування і виготовлення аудіовізуальних навчальних посібників Методи науково-дослідницької діяльності в художній освіті
Теорія та історія мистецтва, введення в мистецтвознавство	Історія китайського мистецтва Історія закордонного мистецтва Китайське народне мистецтво Художня критика	Естетика Теорія китайського національного живопису Гохуа Західні художні теорії Сучасні тенденції розвитку художніх ідей Історія закордонного дизайну
Художня творчість	Художній задум, виконання ескізу або проекту, виконання в матеріалі	Гохуа Станкова картина (масло, акварель, гуаш) Гравюра Скульптура Світлина Художня каліграфія Кераміка Мистецтво паперової пластики Плетіння

Художня культура і мистецтво	Вивчення класиків художньої літератури і художньої спадщини	Соціологія мистецтва Антропологія мистецтва Музейна педагогіка Музеєзнавство Місцеві ресурси художньої освіти Культура зорового сприйняття і комунікація Світова художня культура Охорона культурних цінностей
------------------------------	---	---

Про типовість даного навчального плану свідчить той факт, що подібні відомості наведені в роботі Лі Япін [106]. Аналіз наведених у таблиці даних дозволяє зробити висновок, що у відборі змісту навчання реалізовується культурологічний підхід, який проявляється в яскраво вираженій національній і регіональній специфіці, а також у варіативності теоретичної і спеціальної підготовки, що дозволяє студенту познайомитися з особливостями образотворчого мистецтва різних країн. Велика питома вага в навчальному плані належить дисциплінам, що орієнтують студентів на вивчення традиційних для Китаю напрямків і жанрів образотворчого мистецтва (живопис «гохуа», художня каліграфія, мистецтво паперової пластики та ін.). У межах таких дисциплін, як «Гравюра», «Скульптура», «Станкова картина», акцент також робиться на національну специфіку.

Аналіз навчальних планів і навчальних програм Ханчжоуського педагогічного університету, Шанхайського державного університету, планів підготовки вчителів образотворчого мистецтва в ЗВО Пекіна дозволяє стверджувати, що саме традиційний напрям відіграє сьогодні провідну роль у процесі вивчення образотворчого мистецтва в системі

вищої художньо-педагогічної освіти Китаю. Завдяки розвитку традиційного напрямку система вищої художньо-педагогічної освіти Китаю набула рис, які певним чином відрізняють її від підходів до організації художньо-педагогічної освіти, що отримали поширення в Америці і Європі.

Інша картина спостерігається в Україні. Традиційний напрямок в українській системі художньо-педагогічної освіти реалізовується головним чином при вивченні декоративно-прикладного мистецтва. Цей напрямок у мистецтві України включає найрізноманітніші види, а саме: іконопис, художній розпис, ліплення, художню ковку тощо.

Але основу навчання студентів декоративно-прикладному мистецтву складає академічна навчальна робота. Лише оволодівши академічними прийомами малювання, живопису, ліплення, пластики, студент може переходити до засвоєння того чи іншого виду декоративно-прикладного мистецтва. Приклади робіт, виконаних студентами Волгоградського державного соціально-педагогічного університету в результаті звернення до традиційного напрямку та традицій українського декоративно-прикладного мистецтва, наведені в додатку 2. Крім того, в процесі занять декоративно-прикладною творчістю студенти продовжують паралельно працювати в межах академічного напрямку.

Третій напрямок – *інноваційний* – пов'язаний з посиленням західного впливу в образотворчому мистецтві Китаю й України.

Даний напрямок характеризується зверненням до західних традицій імпресіонізму, постімпресіонізму, кубізму, модернізму, а також багатьох інших течій, які притаманні європейській та американській культурі та іноді об'єднуються загальною назвою «авангард». Його прихильники виступають за реформування академічної та традиційної живописної техніки на основі впровадження елементів сучасного європейського і американського мистецтва [45; 176]. Зокрема у викладанні малюнка

пропонується знайомити студентів педагогічних ЗВО з німецьким конструкційним малюнком, а у викладанні живопису – з інноваційними напрямками живопису Англії та Австралії, американської, японської та французької шкіл живопису олією. Згідно з висновками китайських дослідників «сучасне західноєвропейське та американське мистецтво безперервно проникає в Китай і впливає на концепцію творчості китайських молодих художників» [205, с. 18].

Посилення впливу західного мистецтва спостерігається і в Україні. Проявляється це в таких особливостях образотворчої діяльності, як стилізація створюваних студентами зображень, звернення до нових видів образотворчої діяльності (інсталяції, комп'ютерна графіка, комп'ютерний дизайн), створення синтетичних творів, які об'єднують в собі різні види образотворчого мистецтва. Особливо наочно вплив західного мистецтва проявляється в межах спеціальностей, пов'язаних з дизайном. Однак концептуальні засади, принципи, форми та методи навчання студентів педагогічних ЗВО прийомам сучасного західного образотворчого мистецтва недостатньо розроблені, що обмежує інноваційний напрямок досить вузькими рамками.

Напрямки в навчанні студентів образотворчого мистецтва охарактеризовані в таких публікаціях [183; 186; 187].

Наявність різних напрямків у викладанні образотворчого мистецтва забезпечує майбутнім учителям можливість вибору і тим самим сприяє їх самореалізації в сфері образотворчої діяльності. Однак для успішної самореалізації в процесі вивчення образотворчого мистецтва необхідне дотримання ряду педагогічних умов [184].

Перша умова полягає в забезпеченні цілеспрямованої підготовки майбутніх вчителів до усвідомленого вибору власного стилю образотворчої діяльності. Вирішення даного вузького завдання може бути успішним лише в тому випадку, коли студенти здатні бачити декілька

можливостей, що відкриваються перед ними, можуть визначити, яка з них найбільшою мірою відповідає їх особистісним якостям й індивідуальним особливостям, скласти обґрунтований план дій у межах обраного шляху, обрати найбільш підходящі для них способи діяльності. Тому реалізація цієї умови передбачає оволодіння студентами загальним алгоритмом вибору, що досягається завдяки застосуванню в процесі навчання ситуацій вибору [163, с. 186-198].

Друга умова передбачає засвоєння майбутніми учителями образотворчого мистецтва способів діяльності, що забезпечують реалізацію діалогу культур. Під діалогом культур В. Библер розуміє ситуацію взаємодії принципово непокінаних одна до одної «культур мислення, різних форм розуміння» [14, с. 43]. Нині гостро відчувається потреба в організації діалогу з іншими культурами (української та західними), врахуванні в процесі вивчення образотворчого мистецтва сучасних тенденцій у світовому живописі та інших видах образотворчого мистецтва. Це дозволить збагатити наявне у майбутніх вчителів «віяло можливостей» при виборі власного стилю образотворчої діяльності, створить більш сприятливі можливості для індивідуалізації навчання.

Реалізація перерахованих умов дасть можливість студентам обрати свій унікальний стиль образотворчої діяльності, забезпечить їх самореалізацію у професійній діяльності.

Якщо говорити про процесуальні характеристики навчання студентів образотворчого мистецтва, то в системі художньо-педагогічної освіти як України, так і Китаю виділяються два **етапи**: *етап учнівства та етап самостійної творчості студента*.

Етап учнівства. На даному етапі головне завдання студента – опанувати прийомами образотворчої діяльності, необхідними для роботи в межах обраного напрямку (живопис із використанням різних матеріалів і технік, графіка, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво, дизайн

тощо). В Україні основою учнівства виступає академічний напрям, коли студенти засвоюють прийоми реалістичного образотворчого мистецтва. У Китаї етап учнівства може будуватися безпосередньо на основі прийомів традиційного китайського живопису (при навчанні, наприклад, за спеціальністю «Гохуа»). Велику роль на цьому етапі відіграє вивчення законів сприйняття і відображення дійсності, копіювання картин відомих майстрів, малювання з натури. Діяльність студента має репродуктивний, виконавський характер. Як зазначає Юй Аньдун, процес навчання образотворчого мистецтва на даному етапі заснований на вивченні навколишнього світу шляхом малювання з натури, вивчення будови і пропорцій різних об'єктів, форми окремих частин і їх взаємозв'язку. При цьому вирішуються розвиваючі завдання. У цьому контексті науковець зазначає: «Уважне ставлення до натури під час малювання розвиває зорову пам'ять, спостережливість, просторове мислення, цілісне сприйняття форми шляхом відбору найбільш характерних і типових рис» [205, с. 47].

Практичні заняття тісно пов'язані з вивченням теорії образотворчого мистецтва і передбачають практичне застосування знань про закони перспективи, розподілу світлотіні на об'ємній формі, колористики, знань з оптики, пластичної анатомії. Велике значення надається принципу свідомості в навчанні, який передбачає конструктивний аналіз форми, композиції і кольору.

Етап самостійної творчості студента. На цьому етапі студент обирає спеціалізацію відповідно до своїх інтересів і здібностей та застосовує отримані на попередньому етапі навички, по-перше, для засвоєння обраного напрямку образотворчої діяльності, по-друге, для творчого самовираження в межах обраного напрямку. Його образотворча діяльність носить творчий характер, він отримує можливість експериментувати з кольором, формою, вибудовувати нестандартні композиції. Творчий характер образотворчої діяльності майбутнього

вчителя служить необхідною умовою того, що він зможе згодом розпізнати і розвинути творчі здібності учнів. Творчий підхід у роботі студентів сприяє створенню цілісного образу, відображає світосприйняття студента, його уявлення про прекрасне; при цьому студент отримує можливість самостійно вибирати ті художні засоби, які відповідають його світогляду і естетичним уявленням та дозволяють втілити задуманий ним образ у межах того чи іншого напрямку, стилю, жанру.

Для того щоб навчання студентів образотворчого мистецтва в межах того чи іншого напрямку було ефективним, необхідна концептуалізація цього процесу. Виявленню, систематизації та проектуванню концептуальних основ навчання студентів образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю присвячений наступний підрозділ дисертації.

2.2. Концептуальні засади формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти КНР

В останні десятиліття в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю виявляються дві протилежні тенденції: тенденція до глобалізації, включення в світовий освітній процес, з одного боку, і тенденція до збереження національних традицій у галузі освіти, з іншого боку.

Вирішення даної суперечності можливе в результаті збагачення традиційних підходів до підготовки фахівців сучасними досягненнями в сфері організації освітнього процесу. Тому в сучасних соціокультурних умовах актуалізується проблема визначення концептуальних основ підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів образотворчого мистецтва. У зв'язку з цим особливу увагу дослідника має привертати проблема визначення концептуальних основ навчання студентів педагогічних ЗВО образотворчого мистецтва. Оскільки процес навчання – феномен педагогічний, то мова повинна йти про педагогічні концепції.

Згідно з визначенням вчених педагогічна концепція – це складна, цілеспрямована, динамічна система фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкриває його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування з ним в умовах сучасної освіти [207, с. 10]. Науковці, які досліджували сутність і структуру педагогічних концепцій, відзначають, що концепція має ієрархічну структуру. Аналіз досліджень названих вчених дає можливість дійти висновку про те, що в структурі педагогічної концепції можна виділити три **рівні**: *філософсько-світоглядний, теоретико-педагогічний, інструментально-технологічний* [181; 182; 188; 189].

Філософсько-світоглядний рівень включає ціннісні орієнтири, світоглядні положення, ментальні установки, зокрема релігійні вірування, філософські напрямки, які визначають особливості фундаментальних положень, на яких базується концепція. В основі концептуальних положень навчання образотворчого мистецтва лежать, по-перше, уявлення про прекрасне, про ставлення мистецтва і дійсності, про особливості осягнення світу і людини за допомогою мистецтва. Так, процес навчання образотворчого мистецтва, в основі якого лежать уявлення про те, що «прекрасне – це життя», буде істотно відрізнитися від освітнього процесу, організатори якого виходять з уявлення про те, що мистецтво повинне виявляти і відображати лише найбільш піднесені сторони дійсності, показувати краще в природі, суспільстві, людині, або з уявлення про те, що твори мистецтва мають відображати внутрішній світ художника, який їх створює.

По-друге, з позицій філософсько-світоглядного рівня надзвичайно важливі уявлення про те, яким чином людина вчиться відображати навколишній світ засобами мистецтва. При одному підході важливою видається гармонізація внутрішнього світу художника, його ціннісне ставлення до світу і людини, філософське осмислення ним дійсності як гармонійного цілого, сприйняття в нерозривному зв'язку минулого і сьогодення. При іншому підході акцент робиться на освоєнні різних технік зображення природи і людини, на відточуванні майстерності художника; вважається, що в результаті цього він зможе висловити будь-яку думку, передати за допомогою образотворчих засобів будь-які емоційні стани. Так, для реалістичного мистецтва характерне розуміння образотворчого мистецтва як «ілюзії реальності»; в традиційному китайському живописі центром навчання образотворчого мистецтва вважається «осмислення реальності».

По-третє, надзвичайно важливими є уявлення про основи взаємодії вчителя й учня. Така взаємодія може або базуватися на безумовному авторитеті вчителя, або ґрунтуватися на визнанні за студентом права на вибір власного шляху в мистецтві, на самовираження, на творчу самореалізацію.

Теоретико-педагогічний рівень концепції навчання образотворчого мистецтва включає уявлення про логіку організації освітнього процесу, принципи, методи, організаційні форми навчання. Особливості теоретико-педагогічних поглядів авторів і прихильників тієї чи іншої концепції навчання образотворчого мистецтва обумовлюють особливості відбору змісту навчання, співвідношення теоретичних (філософії мистецтва, теорії та історії мистецтва) і практико-орієнтованих дисциплін, логіку побудови навчальних курсів, перевагу тих чи інших форм навчання, вибір методів навчання як способів організації взаємодії викладача і студентів, побудови міжпредметних зв'язків.

Інструментально-технологічний рівень – це рівень різних технік виконання малюнка, технік живопису, виконання скульптурних творів, а також методик навчання малюнку, живопису, скульптурі, різним видам декоративно-прикладного мистецтва.

Порівнюючи три напрямки в навчанні образотворчого мистецтва студентів педагогічних ЗВО сучасних України та Китаю (академічного, традиційного, інноваційного), можемо дійти висновку, що в межах академічного напрямку з точки зору концептуальних основ навчання останні найбільш розроблені на теоретико-педагогічному й інструментально-технологічному рівнях; у межах традиційного напрямку найбільша увага приділяється філософсько-світоглядному й інструментально-технологічному рівням; у межах інноваційного напрямку найбільш значущими є філософсько-світоглядні ідеї.

Отже, можна стверджувати, що філософсько-світоглядною основою даного напрямку є уявлення про те, що головне в образотворчому мистецтві – наявність у художника власного бачення світу і людини, оригінальних ідей і нестандартних задумів, а образотворчі техніки – це лише засіб для самовираження художника. Оскільки кожен художник-творець унікальний, то техніки можуть бути найрізноманітнішими, незвичними, нетрадиційними, навіть шокуючими. Це становище «підкріплюється» і розширенням арсеналу засобів, що знаходяться в розпорядженні сучасного художника, в який включаються комп'ютерні технології. Тому акцент у процесі навчання студентів педагогічних ЗВО образотворчого мистецтва переноситься з інструментально-технологічного рівня на філософсько-світоглядний. Важливу роль відіграють гуманістичні світоглядні положення про унікальність особистості, про освітній процес як поле для її самореалізації. На теоретико-педагогічному рівні мова йде про необхідність створення в процесі навчання сприятливих умов для найбільш повної самореалізації особистості, для прояву активності і творчості кожного студента. У зв'язку з цим актуалізуються ідеї розробки і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, педагогічного супроводу і педагогічної підтримки кожного студента в області образотворчої діяльності.

Тепер розглянемо *філософсько-світоглядний рівень*. Як уже зазначалося, на цьому рівні стосовно процесу навчання студентів образотворчого мистецтва особливо важливі три групи філософських уявлень: 1) уявлення про прекрасне, про зв'язок мистецтва і дійсності, про особливості осягнення світу і людини за допомогою мистецтва; 2) уявлення про те, яким чином людина вчиться відображати навколишній світ засобами мистецтва; 3) уявлення про основи взаємодії вчителя й учня.

Філософська проблематика, що розглядається в межах першої групи, розкривається через систему загальних етичних положень і

категорій. Говорячи про філософію мистецтва, характерну для Китаю, слід мати на увазі, що в Китаї образотворче мистецтво має синтетичний характер, позаяк поєднує в собі власне зображення, поезію, писемність, а в живопису використовуються елементи графіки. Широкого поширення набула в Китаї приказка «Почерк – картина душі», бо він відображає характер художника, висловлює його почуття і думки. Саме тому каліграфія прирівнювалася до таких видів мистецтва, як поезія і живопис.

Китайська каліграфія являла собою специфічний вид образотворчого мистецтва. З давніх-давен китайці були шанувальниками цього виду мистецтва. Людина, що майстерно володіла китайським пензлем, викликала загальне захоплення. Каліграфи нарівні з живописцями та іншими художниками користувалися великою повагою. Існував тісний зв'язок між каліграфією, літературою і живописом. Знамениті каліграфи, як правило, були одночасно поетами і художниками. У будинках китайських чиновників і інтелігентів часто можна було побачити на стінах окантовані роботи відомих каліграфів поруч з творами майстрів живопису і графіки. У містах багато вивісок магазинів були написані художниками-каліграфами [160, с. 471-472].

Оскільки процес оволодіння ієрогліфічним письмом був вельми тривалим і трудомістким та припускав глибоке вивчення філософської літератури, творів китайських мудреців (у першу чергу Конфуція), найважливішими якостями художника були: високий рівень освіченості, зокрема в сфері філософії та етики як галузі філософського знання, ерудиція, здатність до глибоких міркувань про людину та її місце в світі, про моральні засади відносин між людьми, добродесну поведінку, обумовлену етичними нормами. Тому навчання студентів традиційному китайському живопису обов'язково повинно передбачати (поряд з вивченням естетики) глибоку загальну філософську і особливо етичну підготовку. Ще один момент, на який необхідно звернути увагу в світлі

сказаного, – посилення виховного аспекту (виховної функції навчання) в процесі навчання студентів образотворчого мистецтва.

Естетична думка Китаю розвивалася під впливом даосизму і конфуціанства. Конфуціанство розглядало мистецтво через призму етичних вимог, воно бачило в ньому найважливіший засіб виховання «благородної людини» і спосіб демонстрації її переваг. Прихильники конфуціанської естетичної традиції виступають за достовірність і барвистість мистецтва, позаяк моральні ідеали, які несе в собі образотворче мистецтво, повинні бути представлені людині в неспотвореному і привабливому вигляді [31; 67; 81].

Для естетичного вчення даосизму найважливішим є відображення гармонії природи, тому увага акцентується на, власне, естетичному початку в образотворчому мистецтві. В центрі даосизму – поняття «дао», яке відображає вічно мінливий і одночасно незмінний шлях, сутність і першопричину світу, джерело його різноманіття. Це поняття розглядається також як мета існування світу і людини [31]. Однією з характеристик «дао», що має естетичний зміст, є поняття «цзижань» – природність, спонтанність. Даоська традиція в образотворчому мистецтві орієнтує художника на спонтанність в образотворчій творчості, на природність, що втілює творчий задум у художній формі і на її відповідність природі [3; 24].

У даний час в образотворчому мистецтві Китаю конфуціанська і даоська традиції існують у синкретичній єдності. В образотворчому мистецтві сучасного Китаю (в його традиційному напрямку) знаходить відображення принцип неподільності естетичного, етичного і природного.

Процес навчання образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти сучасної України базується на такому напрямку в естетиці, як реалізм. Саме поняття реалізму має у своїй основі категорію реальності – всього, що існує незалежно від пізнавальних

можливостей людини. Однак у сучасній західній естетиці під реальністю фактично розуміється дійсність, що лежить поза свідомістю [175]. Створене художником зображення сприймається як особливого роду реальність, втілена людиною («ілюзорна дійсність»). В українському образотворчому мистецтві терміном «реалізм» позначають особливий художній напрям, у межах якого велике значення надається подібності, адекватності зображення об'єкта. При цьому засоби, що використовуються художниками для виразності, досить різноманітні. Вони потрібні для того, щоб передати і емоційні переживання героїв картини, і власне ставлення художника до зображеного на картині. Реалізм також передбачає пошук сюжетів у житті, яке оточує людину, виходячи з того, що представлене в творі образотворчого мистецтва має бути зрозумілим глядачу, близьким йому. Завдяки цьому воно має впливати на його емоційну сферу, викликати ті чи інші переживання. Гасло реалізму в українському образотворчому мистецтві – «прекрасним є життя». Прагнення передати життя в його різноманітних проявах, зробити зрозумілим і доступним для широкого глядача складає авторський задум і є основними завданнями художника-реаліста. Реалістичне мистецтво майже повністю відходить від таких естетичних категорій, як «символ» і «алегорія». Зовнішня схожість з об'єктом зображення є не самоціллю, а засобом спілкування художника з глядачем і засобом вираження внутрішньої сутності об'єкта.

У реалістичних творах образотворчого мистецтва української школи незалежно від етапу її розвитку естетика твору образотворчого мистецтва і естетика представленого на картині вчинку, події, моральна краса людини тісно пов'язані [217; 226].

У філософському плані реалізм базується також на матеріалістичній теорії відображення. У зв'язку з цим реалістичне мистецтво розглядається як засіб пізнання дійсності. Однак у процесі навчання в Україні та Китаї в даний час пізнавальний потенціал образотворчого мистецтва практично не

використовується, що можна розглядати як одну із значущих проблем у навчанні студентів образотворчого мистецтва.

Подібність між естетичними традиціями України і Китаю вбачається в уявленні про єдність доброго і прекрасного.

Так, у Конфуція поняття «прекрасне» і «добре» часто виступають як синоніми, а в якості естетичного ідеалу розглядається єдність прекрасного, доброго і корисного. Для українського реалістичного образотворчого мистецтва характерне наступне уявлення про прекрасне як естетичної категорії: «Явища можна вважати прекрасними, коли вони в своїй конкретно чуттєвій цілості виступають як суспільно-людські цінності, що втілюють утвердження людини в світі, ... сприяють гармонійному розвитку особистості, виникненню і найбільш повного прояву людських сил і здібностей» [217, с. 271]. У цьому висловлюванні простежується зв'язок прекрасного з цінностями, підкреслюється етичний потенціал прекрасного. Як у Китаї, так і в Україні образотворче мистецтво розглядається в якості потужного засобу виховання.

Другий прояв подібності між естетичними традиціями України і Китаю – уявлення про мистецтво як особливий спосіб досягнення дійсності, в якому провідну роль відіграють нелогічні форми, такі як емоції, інсайт, емпатія, переживання, підведення під цінність, інтерпретація в її онтологічному розумінні. Такий підхід орієнтує художника на пошук виразних засобів, за допомогою яких можна впливати на емоційну сферу людини, облагородити її почуття. Образотворче мистецтво виступає своєрідним діалогом між художником і глядачем, між різними культурами й епохами, розкриваючи глядачеві внутрішній світ художника як особливу культуру.

Уявлення про те, яким чином людина відображає навколишній світ засобами мистецтва, в українській і китайській естетиці також мають як відмінності, так і подібні риси. Творчість у даосизмі розглядається як

результат одкровення і натхнення, а художник – як інструмент, який здійснює «самотворчість» мистецтва. У зв'язку з цим завдання художника – не самовираження, а правильне розуміння і передача проявів «дао» у всьому їх різноманітті і мінливості. В конфуціанській традиції творчість трактується як вершина професійної майстерності, а художник – як творець мистецтва, головне завдання якого полягає в передачі засобами мистецтва певної етичної ідеї. У будь-якому випадку місія художника визначається як особливий рід служіння, спрямований на вдосконалення людини через залучення її до прекрасного і доброго, що дозволить їй досягнути основи буття. Умовою успішного здійснення цієї місії визнається гармонізація внутрішнього світу художника, філософське осмислення ним природної і соціальної дійсності як гармонійного цілого, сприйняття в нерозривному зв'язку минулого і сьогодення. У системі вищої художньо-педагогічної освіти сучасного Китаю такі уявлення про відображення навколишнього світу засобами мистецтва лежать в основі навчання студентів традиційному китайському живопису «гохуа».

У реалістичній традиції акцент робиться на освоєнні різних технік зображення природи і людини, на відточуванні майстерності художника. Вважається, що в результаті цього він зможе висловити будь-яку думку, передати за допомогою образотворчих засобів будь-які емоційні стани. Тому найсерйозніша увага приділяється навчанню студентів художнім прийомам, що дозволяє не тільки максимально точно передати схожість з об'єктом, але й розставити акценти таким чином, щоб зробити явною для глядача певну ідею, авторський задум. На вирішення цього завдання спрямовані композиційні та колористичні прийоми, які повинні освоїти студенти.

Як у китайській, так і в українській традиції художник розглядається як виразник певної ідеї, представленої в його творі у єдності етичного і естетичного (орієнтація на «чистий естетизм» для китайського і

українського образотворчого мистецтва не характерна). Проте якщо в китайському образотворчому мистецтві ідея виражається за допомогою синтезу мистецтв (про що йшлося вище), то в українському мистецтві акцент робиться на максимальному використанні виразних засобів у межах якої-небудь однієї техніки, наприклад живопису олією або аквареллю.

Помітно відрізняються в Україні і Китаї уявлення про взаємодію викладача і студента. У Китаї основою педагогічної взаємодії виступає ідея наставництва – учнівства. Взаємодія викладача і студента в процесі вивчення образотворчого мистецтва базується на безумовному авторитеті викладача як визнаного майстра. Важливою складовою взаємодії є поряд з рольовими етичні відносини – шанобливе ставлення до викладача з боку студента, беззаперечна слухняність. Водночас сама філософія китайського мистецтва передбачає визнання за студентом права на вибір власного шляху в мистецтві, на самовираження, на творчу самореалізацію, яка обмежується лише певними канонами, що дозволяють найкращим чином висловити ту чи іншу етичну або естетичну ідею. Діалектичне поєднання цих, на перший погляд, суперечливих тенденцій забезпечує можливість індивідуалізації в процесі вивчення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва.

В Україні в основі педагогічної взаємодії лежить ідея суб'єкт-суб'єктних відносин, з позицій якої студент розглядається як активний учасник освітнього процесу, має право на власну точку зору, на власний шлях у мистецтві. Однак можливості самовираження обмежуються необхідністю освоювати лише певні художні прийоми.

Проаналізовані філософські ідеї обумовлюють особливості організації процесу навчання студентів образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти Китаю та України, впливають на принципи і методи навчання образотворчого мистецтва.

Теоретико-педагогічний рівень – це рівень підходів до організації та принципів навчання. Основу навчання студентів художньо-педагогічних ЗВО образотворчого мистецтва в межах академічного напрямку як в Україні, так і в Китаї становлять концептуальні положення і принципи класичної дидактики. Відбір і конструювання змісту навчання здійснюються на основі лінійного підходу, при якому кожна тема розглядається лише один раз і не передбачає повернення до неї згодом на більш високому рівні. При відборі і конструюванні змісту навчання організатори освітнього процесу орієнтуються на принцип систематичності і послідовності. Однак при цьому враховується лише логіка розвитку образотворчого мистецтва (при вивченні історії образотворчого мистецтва) та логіка викладу теоретичних знань (при вивченні теорії мистецтва), але не логіка сприйняття і розуміння матеріалу студентами. Класична логіка викладу матеріалу «від простого – до складного», «від легкого – до важкого» полегшує сприйняття студентами теоретичного матеріалу, але не дає можливості простежити розвиток тих чи інших естетичних ідей, жанрів, образотворчих технік, напрямків в образотворчому мистецтві. У змісті навчання недостатньо матеріалів, які розкривають філософські основи різних напрямів у живопису, графіці, скульптурі та інших видах образотворчого мистецтва.

Класичний дидактичний принцип наочності реалізовується в тому, що на теоретичних заняттях розглядаються репродукції картин, графічних робіт, скульптурних зображень, а на практичних заняттях велика увага приділяється демонстрації прийомів роботи із мальовничими матеріалами, демонстрації різних технік живопису, прийнятих у реалістичному мистецтві. Значний часовий термін виділяється аналізу індивідуальної манери малюнка і живопису різних художників. Як уже зазначалося, в українських педагогічних ЗВО заняття проводяться в музеях, де майбутні вчителі мають можливість познайомитися з оригіналами творів відомих

майстрів, в анатомічних кабінетах, де студенти вивчають будову людського тіла.

Принцип свідомості в навчанні втілюється в процесі аналізу творів образотворчого мистецтва за визначеними алгоритмами і правилами, при цьому приділяється увага всім аспектам твору (загальному задуму, композиції, колориту тощо.). Звертається увага на типові ознаки того чи іншого жанру, напрямку в образотворчому мистецтві. Однак принципи класичної дидактики не дозволяють акцентувати увагу на розумінні творів образотворчого мистецтва як цілісності, феномена певної культури, що виражає менталітет народу, його філософію, особливості ставлення до навколишнього світу і до людини.

Принцип взаємозв'язку теорії і практики реалізовується через організацію процесу навчання образотворчому мистецтву, який, з точки зору змісту, проектується і здійснюється як поєднання теоретичних і практичних занять. Велике значення надається систематичним заняттям з теорії та історії мистецтва. Слід відзначити, що в Україні даний принцип використовується більш послідовно, ніж у Китаї.

Серед методів навчання переважають традиційні. На теоретичних заняттях застосовуються переважно словесні методи: лекція, бесіда, а на практичних заняттях багато часу відводиться на копіювання класичних творів живопису, на відпрацювання навичок реалістичної манери письма. Недостатньо використовуються інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні та герменевтичні методи навчання, що дозволяють виявити і розкрити культурні ідеї творів мистецтва, глибше зрозуміти їх зміст.

Для традиційного напрямку найбільш перспективними видаються методики проблемного навчання і смислової дидактики. Проблемне навчання дозволяє реалізувати в процесі навчання студентів образотворчого мистецтва ідеї діалогу культур (М. М. Бахтін, В. С.

Біблер), що сприяє кращому розумінню «іншої» культури, а також своєї власної національної культури, гармонійному поєднанню «традиційного та інноваційного», «західного і східного» на основі художньої мови, дає можливість висловити сутність і специфіку національної культури, зрозумілу будь-якій людині. На думку М. М. Бахтіна, одна культура ставить питання до іншої культури. Ці питання повинні носити проблемний характер. Вирішення зазначених завдань може бути досягнуто шляхом пошуку студентами відповідей на проблемні питання, виконання ними проблемних завдань, зокрема у формі проєктів. Смыслова дидактика, яка активно розробляється в даний час в Україні Є. Беяковою, А. Закіровою, дозволить звернути студентів до сенсів культури, що виражені в творах образотворчого мистецтва, «відкрити» значимість творінь художників і скульпторів для сучасної людини, забезпечить більш глибоке розуміння цих творів і соціокультурного контексту, в якому вони створювалися, допоможе студентам висловити свої ідеї, свій внутрішній світ засобами мистецтва.

Ключовим у межах традиційного напрямку виступає принцип інтеграції знань із різних областей з метою досягнення глибокого розуміння суті образотворчого мистецтва як способу осягнення світу і людини і як способу перетворення внутрішнього світу людини.

Реалізація інноваційного спрямування передбачає широке впровадження в процес навчання студентів образотворчого мистецтва досягнень сучасної дидактики. Найбільш перспективним при цьому видається звернення до ідей евристичного і проблемного навчання та смыслової дидактики. Евристичне навчання, розробкою якого в Україні займається А. В. Хуторський, найбільше сприяє розвитку у студентів образного мислення, художнього бачення, вміння знаходити нестандартні вирішення традиційних художніх завдань і втілення їх творчого потенціалу, формування у них власного стилю образотворчої діяльності.

Для досягнення цілей навчання образотворчого мистецтва в межах інноваційного напрямку необхідна орієнтація на дидактичний принцип активності студентів у навчанні. Важливим є принцип індивідуалізації навчання, реалізація якого дозволить студенту виробити власний стиль образотворчої діяльності. Серед засобів навчання в межах інноваційного напрямку найбільш продуктивними є інтерактивні методи навчання, метод проєктів, герменевтичні методи. Широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, які в даний час застосовуються головним чином у сфері художнього дизайну, дозволить студентам освоїти принципово нові образотворчі техніки, наприклад створення тривимірних зображень, і навіть створити свої власні.

Слід зазначити, що розробка дидактичних основ навчання студентів в межах інноваційного напрямку в даний час становить одну з перспектив розвитку вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю, оскільки наразі у всіх трьох напрямках обох країнах переважає підхід до організації навчання образотворчого мистецтва з позицій класичної дидактики.

Найкраще концептуальні засади навчання студентів образотворчого мистецтва розроблені на *інструментально-технологічному рівні*. Так, існують детальні методики навчання студентів малюнку та живопису, малюванню з натури, за уявою, по пам'яті, а також етапи роботи над художніми творами, описані такими науковцями, як Ван Цімін, Ван Ченьї, Гао Шенка, Цянь чусі, Ян Фейюнь. Однак сучасний стан зазначених концепцій характеризується тим, що методики навчання є авторськими і мають яскраво виражений індивідуальний характер, позаяк їх носіями виступають художники-майстри, які навчають студентів. Наразі переважає індивідуальна форма навчання, що передбачає безпосередню взаємодію студента та викладача. Викладач, як правило, навчає студента власній манері виконання малюнка, живописного твору тощо, а не формує у нього власний стиль. Крім того, автори таких методик, маючи високий рівень

підготовки в області образотворчої діяльності, спираються при їх розробці головним чином на закономірності образотворчого мистецтва, а не на психолого-педагогічні закономірності, що не дозволяє повністю реалізувати потенціал даних методик.

Модернізація концептуальних основ навчання студентів образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю передбачає розробку нижченаведеної *проблематики*.

1. Визначення філософсько-світоглядних основ навчання образотворчого мистецтва в межах кожного з напрямків – академічного, традиційного, інноваційного. У цьому плані необхідне чітке визначення ціннісних орієнтирів, світоглядних положень, філософських напрямків, на основі яких буде вибудовуватись процес навчання образотворчого мистецтва в педагогічному ЗВО. У даний час у Китаї найбільш розробленими є філософсько-світоглядні основи навчання студентів образотворчого мистецтва в межах традиційного напрямку. А от в Україні концептуальні засади навчання образотворчого мистецтва на філософсько-світоглядному рівні в межах даного напрямку розроблені недостатньо. Тут необхідне звернення до особливостей українського менталітету, народного світосприйняття (при навчанні, наприклад, народному розпису, ліпленню тощо) і до особливостей релігійно-православного світосприйняття (при вивченні християнського іконопису і при підготовці студентів до реставраційної діяльності). Філософсько-світоглядні основи в межах академічного напрямку існують на імпліцитному рівні і потребують чіткого визначення та фіксування. В рамках інноваційного напрямку слід звернутися до гуманістичної філософії, до ідей педоцентризму і гуманізації відносин в освітньому процесі.

2. Визначення дидактичних ідей, які в повній мірі відповідають особливостям кожного з напрямків. Як уже зазначалося, для академічного напрямку ними виступають концептуальні положення і принципи

класичної дидактики, для традиційного напрямку найбільш перспективними видаються ідеї проблемного навчання і смислової дидактики, для інноваційного напрямку – положення гуманістичних дидактичних концепцій.

3. Визначення підходів до конструювання змісту навчання: в залежності від поставлених завдань навчання необхідне оптимальне поєднання лінійного, концентричного, блочно-модульного підходів.

4. Пошук і обґрунтування таких методів, форм, прийомів навчання образотворчого мистецтва, які, по-перше, характеризувалися б відтворюваністю, тобто мали б загальну основу і у зв'язку з цим могли бути застосовані будь-яким викладачем, по-друге, були б спрямовані не на копіювання образотворчої манери майстра-викладача, а на формування у студента власного стилю в тому чи іншому виді образотворчого мистецтва.

5. Вирішення задач розвитку творчих здібностей студентів у процесі навчання образотворчого мистецтва. В даний час дослідники дійшли висновку про те, що процес навчання і творчість необхідно розглядати в їх єдності. У цьому контексті вони, зокрема, зазначають: «Потрібно намагатися так будувати заняття, щоб у будь-якій роботі, починаючи з самої елементарної, перед учнями ставилися творчі завдання в тій мірі, в якій вони здатні їх розуміти і практично вирішувати на кожній стадії розвитку. Елементи академічної грамоти не повинні бути особливою передумовою для їх майбутньої творчої діяльності. Їх краще давати поступово в процесі роботи, у міру того, як ті чи інші професійні відомості стають необхідними для успішного вирішення основного художнього завдання» [76, с. 21].

Отже, на основі результатів проведеного дослідження можна визначити подібні та відмінні риси в процесі навчання образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Особливості процесу навчання студентів образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю

Параметри порівняння	Загальні риси	Відмінності	
		Україна	Китай
Мета навчання	Досягнення високого рівня володіння образотворчою діяльністю; формування вміння виявляти і реалізовувати в професійно-педагогічній діяльності розвиваючий і виховний потенціал образотворчого мистецтва; оволодіння різноманітними образотворчими вміннями (малюнка, живопису з використанням різних матеріалів і технік, графіки, скульптури, декоративно-прикладного	Переважна увага приділяється зв'язку дисциплін образотворчого мистецтва і психолого-педагогічних дисциплін для досягнення високих результатів у професійно-педагогічній діяльності	Увага акцентується на оволодінні студентами широким спектром образотворчих умінь, на їх майстерності в різних областях образотворчого мистецтва

	мистецтва)		
Філософські основи навчання	Уявлення про образотворче мистецтво як спосіб вираження єдності етичного та естетичного, про художника як носія та виразника духовних цінностей	Філософська теорія діяльності, теорія відображення об'єктивного світу засобами художньої творчості	Традиційна китайська філософія – конфуціанство, даосизм
Зміст навчання	Опора на академічний напрямок у навчанні образотворчого мистецтва	Домінування академізму як самостійного напрямку в навчанні студентів образотворчого мистецтва Більш серйозна, ніж у Китаї теоретична і попередня підготовка студентів	Переважає традиційний академічний напрямок виступає як загальна основа навчання студентів образотворчого мистецтва
Принципи навчання	Переважання класичних дидактичних принципів: систематичності і послідовності в навчанні, переходу від простого до складного, від легкого до важкого, наочності, міцності знань і умінь		
Методи навчання	Переважання методів навчання, характерних для	Застосування методів навчання, що реалізують	Переважання методів аудиторної

	<p>класичної дидактики: словесних, наочних, практичних – при провідній ролі практичних методів</p> <p>Опора при розробці і реалізації методів головним чином на закономірності образотворчого мистецтва</p>	<p>взаємозв'язок теоретичних занять і практичної діяльності в природному і соціокультурному середовищі</p>	<p>роботи</p>
<p>Організація навчання</p>	<p>Велика питома вага самостійної роботи студентів</p> <p>Наявність у процесі навчання двох етапів:</p> <p>1) етапу учнівства;</p> <p>2) етапу самостійної творчості студента</p>	<p>Виражений взаємозв'язок дисциплін образотворчого мистецтва і психолого-педагогічних дисциплін</p> <p>Творчість студентів часто обмежена рамками академічних канонів</p>	<p>На етапі самостійної творчості студента велику роль продовжує відігравати авторитет педагога</p>
<p>Особливості взаємодії викладача і студентів</p>	<p>Переважання індивідуальної взаємодії «викладач – студент» у процесі навчання</p> <p>Переважання відносин «наставник – учень» на початковому етапі навчання</p>	<p>Реалізація ідеї суб'єкт-суб'єктної взаємодії</p>	<p>Домінування ідеї наставництва-учнівства</p>

Вирішення завдання розробки концептуальних основ навчання студентів педагогічних ЗВО образотворчого мистецтва неможливе без виявлення проблем у викладанні образотворчого мистецтва в педагогічних ЗВО України і Китаю і тенденцій розвитку досліджуваного процесу.

Розкриваючи актуальні проблеми навчання студентів образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю, доцільно зупинитися на проблемах, загальних для обох країн, оскільки саме вони є найбільш суттєвими при характеристиці процесів, що протікають у досліджуваній системі.

Після проведення реформ, в результаті яких Китай став відкритою державою, а також початку інтеграції України і Китаю в світову освітню систему художньо-педагогічна освіта в Китаї стала адаптуватися до вимог часу. У цьому аспекті були внесені деякі зміни в навчальні плани і програми вивчення малюнка, живопису, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва, але в цілому процес викладання образотворчого мистецтва (концептуальні засади, цілі, зміст, методи навчання) залишається консервативним, позаяк у педагогічних університетах викладачі як і раніше орієнтуються при організації процесу навчання на принципи і методи класичної дидактики, недостатньо уваги приділяється інноваційному напрямку у викладанні образотворчого мистецтва.

Аналіз навчальних планів і програм, а також практики навчання образотворчого мистецтва в педагогічних ЗВО Китаю дозволив виявити ряд проблем, що перешкоджають повноцінному вирішенню завдань професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва.

Ці проблеми можна розділити на **три групи** [187].

Перша група – проблеми, пов'язані з організацією навчання. Одна з них полягає в недостатній увазі у навчанні студентів інноваційним технікам в образотворчому мистецтві. Система освіти в Китаї відчуває гостру потребу в свіжих, яскравих ідеях, що дозволяють так організувати

навчальний процес, щоб студенти засвоїли сучасні образотворчі техніки, навчилися відображати свій внутрішній світ за допомогою різноманітних образотворчих засобів, найбільш повно розкривати свій творчий потенціал. У перші два роки навчання в педагогічному університеті реалістичний напрямок є основним в навчанні образотворчого мистецтва, що знаходить відображення в навчальних планах і навчальних програмах. Одночасно викладаються малюнок, композиція, живопис, дизайн, що дозволяє істотно розширити коло знань і образотворчих умінь студентів. Однак спектр образотворчих технік, з якими знайомляться студенти, залишається при цьому вкрай обмеженим. Після перших двох років провідне місце в навчанні займають спеціальні курси, які, як правило, діляться на традиційний китайський живопис і академічний живопис олією. Студенти можуть вибрати в залежності від їх власних інтересів і професійної компетентності один з цих напрямків. Лише в останньому семестрі вони отримують можливість для вільної творчої діяльності, тобто можуть творити в класичному стилі, вибрати будь-який напрямок сучасного живопису, абстракціонізм, комп'ютерну графіку, що дає їм можливість найбільш повно реалізувати свої творчі здібності. Недоліком такої організації навчання є відсутність чітких естетичних норм, на які повинні орієнтуватися студенти в своїй образотворчій діяльності. Що стосується педагогічних коледжів, то там переважають традиційні підходи до викладання образотворчого мистецтва в межах академічного напрямку, недостатньо впроваджуються комп'ютерні технології, що знижує якість навчання і не сприяє загальному розвитку студентів.

Ця ж проблема яскраво проявляється і в українських педагогічних університетах, у яких основою виступає академічний напрямок. Студентів практично не знайомлять спеціально зі способами образотворчої діяльності, які б дозволяли на основі сформованих у них образотворчих

навичок створювати твори в стилі постмодернізму, імпресіонізму тощо. Студенти, котрі схильні до даних образотворчих стилів, змушені спиратися на інтуїцію, діяти методом проб і помилок.

Ще одна проблема організаційного характеру – недостатній зв'язок спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін. У процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва провідна роль належить спеціальним дисциплінам, тобто підготовці студентів до образотворчої діяльності. Що стосується психолого-педагогічних дисциплін, то їм приділяється недостатньо уваги. Акцент робиться на теоретичних знаннях, які, як правило, носять невиправдано абстрактний характер, мають слабкий зв'язок з практичною діяльністю вчителя образотворчого мистецтва. Викладається головним чином класична дидактика, що позбавляє студентів можливості познайомитися з сучасними способами розвитку творчих здібностей дітей. Методика викладання образотворчого мистецтва, як правило, не співвідноситься з певним напрямком в образотворчому мистецтві, певною образотворчою технікою і має характер загальних рекомендацій; частіше за все мова йде про методику викладання в межах академічного напрямку. З боку студентів спостерігається переважно формальне ставлення до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, нерозуміння їх значення в діяльності вчителя образотворчого мистецтва, що ускладнює їх включення в професійно-педагогічну діяльність, знижує якість цієї діяльності, призводить до невдач під час педагогічної практики і в підсумку перешкоджає професійній самореалізації.

У якості значущої проблеми організаційного характеру, що істотно впливає на якість підготовки вчителів образотворчого мистецтва, можна відзначити недоліки в організації педагогічної практики студентів. Навчальна практика виступає важливою частиною педагогічної освіти, проте вона часто перетворюється на просту формальність, при її

організації відсутній індивідуальний підхід, внаслідок чого практика не виконує своїх завдань. В останні роки органи управління освітою в Китаї, усвідомивши серйозність цієї проблеми, вживають заходів для її вирішення, проте недолік базових шкіл, стереотипний погляд на педагогічну практику як на щось другорядне порівняно з аудиторними заняттями ускладнюють цей процес. Досвід навчання автора в українському педагогічному ЗВО, дані опитувань студентів і викладачів згаданих ЗВО свідчать про те, що в Україні проблема полягає не в недоліках організації практики, а в недостатній вмотивованості студентів, які більше орієнтовані на образотворчу діяльність, ніж на педагогічну, вважаючи, що високий рівень образотворчої діяльності автоматично забезпечує успіх у професійно-педагогічній діяльності.

Крім того, в Україні ця проблема загострюється у зв'язку із загальним скороченням академічних годин, що відводяться на педагогічну практику.

На дану проблему можна подивитися і більш широко – через призму зв'язку процесу викладання образотворчого мистецтва з культурним контекстом. Навчальний процес у сфері художньо-педагогічної освіти Китаю організований таким чином, що студенти рідко мають можливість в організованому порядку відвідати музей, побачити справжні твори мистецтва. Знайомство із шедеврами живопису, графіки, скульптури залежить від їх індивідуальних переваг, відповідальності, ступеня інтересу до мистецтва. Тут доцільно використовувати український досвід, де в процесі навчання образотворчого мистецтва серйозна увага приділяється взаємодії педагогічних університетів з музеями, демонстрації робіт студентів.

Друга група проблем відображає недоліки в організації навчання образотворчого мистецтва. В університетах, де здійснюється підготовка вчителів образотворчого мистецтва, існують курси теорії образотворчого

мистецтва, історії вітчизняного і зарубіжного мистецтва, але часу на них відводиться не виправдано мало. У зв'язку з цим студенти лише запам'ятовують імена деяких відомих художників, скульпторів і назви їх робіт, але відчують труднощі в розумінні естетичного сенсу і культурного контексту, в якому було створено той чи інший твір, у них відсутнє глибоке розуміння мистецтва. Ця проблема як у Китаї, так і в Україні загострюється внаслідок панування в навчанні ідей класичної дидактики, яка передбачає «знаннєвий» підхід до викладання теорії та історії образотворчого мистецтва. Така ситуація негативно впливає і на якість образотворчої діяльності майбутніх вчителів, оскільки веде до порушення єдності знань і умінь.

В основі художньо-педагогічної освіти має лежати вміння студента сприймати і розуміти мистецтво в різних його проявах, бачити все розмаїття мистецтва, відрізнити справжню красу творів мистецтва від уявної. При існуючій системі оцінювання погляд студентів на мистецтво є не виправдано вузьким. Дотримання строгих канонів у навчанні малюнку, живопису, скульптурі, декоративно-прикладному мистецтву, обмеження реалістичним напрямком у мистецтві не дозволяє студентам достатньо повноцінно зрозуміти складну і багатогранну мову мистецтва. Їм необхідно дати більш широке бачення мистецтва – від точного відтворення об'єктів дійсності до засвоєння різноманітних засобів вираження сучасного мистецтва, навчити їх за допомогою кольору і пластики передавати різні емоційні стани, настрої, забезпечити оволодіння ними різними засобами художньої виразності, навчити працювати з різними матеріалами, розвивати уяву, надавати свободу творчості.

Третя група проблем, що виникають у процесі навчання майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, пов'язана з методами навчання. У викладанні теоретичних дисциплін переважають традиційні методи навчання, розроблені в межах класичної дидактики: лекція, розповідь,

бесіда репродуктивного характеру, підготовка доповідей і рефератів. Вони орієнтують студентів на просте запам'ятовування і відтворення матеріалу, а не на виявлення ідей, закладених у різноманітних явищах культури, творах мистецтва. В процесі вивчення студентами теорії мистецтва практично не застосовуються проблемний підхід, інтерактивні освітні технології, елементи розвиваючого і евристичного навчання. Не набули поширення ідеї смислової дидактики, діалогу культур, герменевтичного підходу в навчанні, що дозволяють зрозуміти культурний контекст виникнення того чи іншого твору, напрямки в мистецтві, розкрити культурні смисли творів образотворчого мистецтва і є в силу цього особливо перспективними при вивченні теорії образотворчого мистецтва. Все це обмежує можливості творчого самовираження студентів, ускладнює пошук ними власного стилю образотворчої діяльності, перешкоджає формуванню критичного мислення, необхідного для вибору власного творчого шляху.

Що стосується практичних занять, то методики навчання образотворчого мистецтва є авторськими і мають яскраво виражений індивідуальний характер, оскільки їх авторами-розробниками виступають художники-майстри, які навчають студентів.

Переважає індивідуальна форма навчання, що передбачає безпосередню взаємодію студента та викладача. Викладач, як правило, навчає студента своїй манері виконання малюнка, живописного твору тощо, а не формує у нього власний стиль.

Вирішення названих проблем можливе лише із врахуванням сучасних тенденцій розвитку процесу навчання образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти. Аналіз освітньої практики, дослідних праць [50; 58; 139] дозволив виявити **тенденції**, загальні для Китаю і України. Коротко охарактеризуємо їх.

1. *Орієнтація в процесі навчання на глибоке розуміння творів образотворчого мистецтва.* Вчені зазначають, що розуміння передбачає осягнення глибинної суті художніх творів, їх цілісного задуму, ціннісного змісту, специфіки загального культурного контексту, в якому вони створювалися, а також значущості для буття конкретної людини [110, с. 93]. В Україні дана тенденція виявляється внаслідок аналізу нормативних документів, що визначають зміст загальної освіти.

Молодші школярі повинні оволодіти практичними вміннями та навичками в сприйнятті, аналізі та оцінці творів мистецтва. Згідно зі згаданими документами перед учителем образотворчого мистецтва, який веде заняття в основній школі, стоять наступні завдання:

1) розвиток естетичного, емоційно-ціннісного бачення навколишнього світу, художнього смаку і творчої уяви;

2) розвиток візуально-просторового мислення як форми емоційно-ціннісного освоєння світу, самовираження і орієнтації в художньому і моральному просторі культури;

3) освоєння художньої культури у всьому різноманітті її видів, жанрів і стилів як матеріального вираження духовних цінностей, втілених у просторових формах (фольклорна художня творчість різних народів, класичні твори вітчизняного і зарубіжного мистецтва, мистецтво сучасності);

4) виховання поваги до історії культури своєї Батьківщини, вираженої в архітектурі, образотворчому мистецтві, в національних образах предметно-матеріального і просторового середовища, в розумінні краси людини [174].

У Китаї зазначена тенденція найбільш яскраво проявляється в межах традиційного напрямку. Навчання в його рамках, як зазначалося раніше, передбачає осмислення філософської основи творів традиційного китайського образотворчого мистецтва, вимагає від студента особливого

світосприйняття, настрою на глибоке споглядання. Оскільки на протязі останніх років традиційний напрям у навчанні студентів образотворчого мистецтва завоював міцні позиції в системі вищої художньо-педагогічної освіти Китаю, зросла потреба в особливих методах навчання, що орієнтують студентів на глибоке розуміння творів образотворчого мистецтва.

2. Модернізація методів навчання образотворчого мистецтва. Незважаючи на домінування традиційних методів у процесі навчання образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю, впродовж останніх років у зв'язку з модернізацією освіти стала простежуватися тенденція до застосування в досліджуваному процесі сучасних методів навчання, зокрема інтерактивних і тих, які містять у своїй основі комп'ютеризацію навчання.

Аналіз стандартів загальної освіти дозволяє зробити висновок про те, що в процесі вивчення образотворчого мистецтва студент, який навчається в системі вищої художньо-педагогічної освіти, повинен оволодіти знаннями з теорії та історії образотворчого мистецтва, вміти виявляти і використовувати виховний і розвиваючий потенціал різних видів образотворчого мистецтва, звертаючи при цьому особливу увагу на вітчизняну культуру. Це висуває нові вимоги до вивчення в системі вищої художньо-педагогічної освіти теоретичних дисциплін, пов'язаних з образотворчим мистецтвом різних видів і жанрів. Учитель також повинен бути готовим до розвитку в учнів потреби в спілкуванні з творами образотворчого мистецтва, до формування у них практичних умінь і навичок сприйняття, інтерпретації та оцінки творів мистецтва, активного ставлення до традицій художньої культури як смислової, естетичної та особистісно значущої цінності. Це вимагає від учителя образотворчого мистецтва не просто знань про той чи інший твір, історію його створення, стилі і жанри образотворчого мистецтва, а й уміння інтерпретувати твори

образотворчого мистецтва з ціннісних позицій з врахуванням соціокультурного і духовного контексту їх створення, виявляти в них культурні смисли, розуміти їх значення і можливості для духовного розвитку людини [174]. У цьому плані перспективним видається використання в процесі навчання студентів образотворчого мистецтва ідей смислової дидактики.

У сфері образотворчої діяльності українські стандарти загальної освіти другого покоління передбачають, що у молодших школярів будуть сформовані елементарні практичні вміння і навички в різних видах художньої діяльності (малюнку, живопису, скульптурі, художньому конструюванні), а учні основної школи набудуть досвіду створення художнього образу в різних видах і жанрах візуально-просторових мистецтв, зокрема образотворчих (живопису, графіки, скульптури), досвіду роботи з різними художніми матеріалами і в різних техніках, а також різних видах візуально-просторових мистецтв. Особливо підкреслюється, що школярі повинні отримати досвід роботи в специфічних формах художньої діяльності, що базуються на інформаційно-комунікаційних технологіях (цифровій фотографії, відеозапису, елементах мультиплікації й анімації) [174], що вимагає зміни змісту навчання образотворчого мистецтва і застосування принципово інших у порівнянні з традиційними методів навчання. Для досягнення таких результатів необхідно, щоб учитель образотворчого мистецтва на високому рівні володів образотворчою діяльністю, сам освоїв різні способи і форми оволодіння вміннями в області малюнка, живопису, пластичних мистецтв, декоративно-прикладного мистецтва. Тільки проживши і переживши ці способи, він буде в змозі навчити дітей окремим образотворчим вмінням і образотворчій діяльності в цілому. Для цього потрібна інтеграція дисциплін образотворчого мистецтва і педагогічних дисциплін, що дозволить включити форми і методи навчання школярів

образотворчого мистецтва безпосередньо в процес засвоєння студентами образотворчої діяльності.

Схожа ситуація спостерігається і в Китаї. Визначається вона як змінами в процесі навчання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі, так і збільшенням питомої ваги інноваційного спрямування в процесі навчання образотворчого мистецтва майбутніх вчителів однойменного предмета. При навчанні студентів у межах інноваційного напрямку надзвичайно важливо, щоб не була втрачена основа навчання образотворчого мистецтва – розуміння закономірностей образотворчої діяльності, оволодіння основами образотворчої грамоти, вміннями вибудовувати композицію, перспективу, колірне вирішення картини, задум графічної роботи тощо. Для Китаю з його глибокими філософськими основами образотворчого мистецтва неприйнятний підхід, який застосовується в даний час у багатьох західних університетах і в основі якого лежить уявлення про те, що в образотворчому мистецтві головним є самовираження людини, а не професіоналізм в образотворчій діяльності, що дозволяє з найбільшою повнотою відображати філософські ідеї і внутрішній світ художника [139]. Водночас методи навчання в межах інноваційного напрямку повинні бути спрямовані на актуалізацію прагнення студента до творчого самовираження, стимулювати його фантазію, уяву. В цьому плані перспективною виглядає інтеграція в процес навчання образотворчого мистецтва методів психології, наприклад різного роду тренінгів.

Одним з найбільш яскравих проявів тенденції до модернізації методів навчання образотворчого мистецтва є застосування в процесі навчання комп'ютерних технологій. У числі сучасних форм і засобів образотворчого мистецтва дедалі більше місце займають комп'ютерні технології, які активно впроваджуються в процес підготовки вчителів образотворчого мистецтва. В останні роки в Україні зросла кількість

досліджень, у яких розглядаються різні аспекти проблеми використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів образотворчого мистецтва [48; 84; 91; 99]. Учені відзначають, що без оволодіння навичками використання образотворчих можливостей комп'ютерної графіки неможлива підготовка сучасного вчителя образотворчого мистецтва, вони обґрунтовують різноманітні варіанти використання комп'ютерних технологій при навчанні образотворчого мистецтва, маючи на увазі не тільки комп'ютерну графіку, досліджувану в даний час у рамках всіх трьох напрямів навчання образотворчого мистецтва, але й спеціальні дисципліни, безпосередньо не пов'язані з комп'ютерною графікою і комп'ютерним дизайном, оскільки в такій роботі «реалізовується широкий комплекс компонентів образотворчої грамоти, що удосконалює навички в композиції і малюнку» [91, с. 5].

Оволодіння різноманітними образотворчими техніками в їх різних поєднаннях і співвідношеннях, використання різних матеріалів і технологій роботи з ними є відмінними рисами підготовки вчителів образотворчого мистецтва, що виключає їх надмірно вузьку спеціалізацію. Розширення діапазону образотворчих засобів передбачає і впровадження в процес навчання образотворчого мистецтва нових методів їх освоєння. У зв'язку з цим використання сучасних технологій образотворчої діяльності доповнює академічні та традиційні технології і сприяє педагогічно доцільній організації процесу освоєння інноваційного напрямку в навчанні студентів образотворчого мистецтва.

Однак, впроваджуючи в процес навчання студентів комп'ютерні технології, слід враховувати ряд проблемних моментів. Зокрема Сі Вей звертає увагу на те, що при використанні комп'ютерних технологій вивчається не жива реальність, а її віртуальні образи, що може привести до викривленого світосприйняття. Крім того, ці образи заздалегідь задаються студенту, а не складаються у нього в результаті виділення з

досліджуваного об'єкта того чи іншого аспекту. Звуження досвіду вивчення і відображення живої природи не дозволяє студенту в повній мірі реалізувати свій творчий потенціал [91]. Тому при включенні в процес навчання образотворчого мистецтва комп'ютерних, інформаційно-комунікаційних технологій слід мати на увазі закони сприйняття і відображення дійсності.

3. *Виключення одноманітності з процесу навчання образотворчого мистецтва, розвиток здібностей, індивідуальності і творчої активності студентів*. Дана тенденція проявляється в розширенні варіативності змісту спеціальних дисциплін, в можливості студента вибору факультативних курсів за інтересами його проблематики, напрямку в образотворчій діяльності, що дозволяє в найбільшій мірі реалізувати його здібності, розкрити творчий потенціал. У даний час студенти мають можливість засвоювати сучасні образотворчі техніки, знайомитися з різноманітними напрямками в образотворчому мистецтві, обирати художню школу, в межах якої вони будуть засвоювати спеціальні дисципліни.

4. *Зростання ролі дослідницької роботи студентів у процесі їх навчання образотворчого мистецтва*. Ця тенденція обумовлена, з одного боку, збільшенням кількості студентів, які навчаються в магістратурі, де пред'являються високі вимоги до якості магістерської дисертації, а отже, і до рівня дослідницької культури студента, з іншого боку, зростанням рівня вимог до професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Так, в українських школах вчитель повинен як брати участь у дослідницькій роботі сам, так і керувати навчально-дослідницькою та проектною роботою здобувачів освіти, що вимагає наявності у нього сформованих дослідницьких умінь: обрати і сформулювати проблему, сформулювати і перевірити гіпотезу, грамотно сформулювати методологічні характеристики дослідження, здійснити міні-експеримент тощо. Але наразі

згідно з проведеним нами в 2011 році в Ханчжоуському педагогічному університеті опитуванням лише 34% китайських студентів вважають дослідницьку роботу необхідною, ставлячи на перше місце засвоєння образотворчої діяльності.

Тенденції розвитку процесу навчання образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю відзначаються суперечливістю і полягають: у Китаї – у посиленні впливу інноваційного спрямування при одночасному зміцненні позицій традиційного напрямку; в Україні – в поглибленні творчого пошуку в межах академічного напрямку, в модернізації методів і технологій навчання студентів образотворчого мистецтва. Як в Україні, так і в Китаї відзначається поступове збільшення питомої ваги інформаційно-комунікаційних технологій та пов'язаних з ними навчальних дисциплін (комп'ютерної графіки, комп'ютерного дизайну), посилення варіативності навчання, орієнтація на розвиток творчих здібностей студентів.

Теоретичний аналіз проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в електронному інформаційно-освітньому середовищі ЗВО дозволив нам приступити до обґрунтування нашої моделі досліджуваного процесу.

Враховуючи те, що цифрова компетентність вимагає спеціально організованої діяльності, ми висунули завдання щодо необхідності побудови моделі даного процесу, яка дає можливість спрогнозувати розвиток тих характеристик формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, на основі яких можна зробити висновок про сформованість ІКТ-компетентності.

Модель традиційно включає наступні блоки:

- 1) визначення меж моделі проєкту;
- 2) формулювання мети і завдань моделі;
- 3) обґрунтування принципів учасників при розробці моделі;

- 4) обґрунтування блоків моделі і розробка їх змісту;
- 5) визначення навчальної діяльності та умов функціонування моделі;
- 6) визначення результату впровадження моделі, обґрунтування оціночно-результативної технології та інструментарію її діагностики;
- 7) експериментальна апробація моделі у відповідних умовах.

Зазначимо, що загальна модель у принципі не може бути однозначною, позаяк компетентності, що формуються в майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, – це багатопланові, багатоструктурні характеристики учня, які піддаються впливу величезного числа зовнішніх і внутрішніх чинників, багато з яких важко проаналізувати. Їх не можна трактувати як набір предметних знань і умінь, скільки спектр властивостей і функцій цього поняття досить широкий.

Вчені визначають модель як педагогічну систему, яка є цілісним, але дещо самостійним елементом у загальній системі професійної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Вона розкриває методологічні, змістові й організаційно-діяльнісні засоби формування цифрової компетентності та реалізовується в освітньому середовищі ЗВО [243; 289].

Таким чином, модель виступає як педагогічна система, що розкриває методологічні, змістові, організаційно-діяльнісні і оціночно-діагностичні засоби формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

У рамках дослідження ми виділяємо нижченаведені позиції.

1. Сучасні освітні організації здійснюють свою діяльність відповідно до прийнятих нормативних документів щодо реалізації електронної освіти і розвитку електронного інформаційно-освітнього середовища.

2. Об'єднання освітніх, методичних і кадрових ресурсів дозволяє реалізовувати ефективний педагогічний супровід освітнього процесу.

3. Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін можливе на основі розробленої нами моделі.

Цільовий блок визначає мету і призначення моделі – підвищення ефективності формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін на основі педагогічного супроводу в освітньому середовищі регіонального ЗВО.

Методологічний блок передбачає, що процес формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін спирається на такі підходи: системно-діяльнісний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, регіональний.

Організаційно-змістовний блок характеризує структурні компоненти формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін: мотиваційно-ціннісний, технологічний, когнітивний, що обумовлюють єдність інформаційно-теоретичних і технологічних знань щодо використання цифрових технологій при вирішенні професійних завдань.

Всі компоненти формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін взаємопов'язані один з одним.

У теоретичному плані значущим для нас стало положення про те, що формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, будучи інтегративною властивістю, являє собою єдність статичної та динамічної сторін. Кожен компонент формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін забезпечує, з одного боку, стабілізуючий ефект, з іншого боку – динамічні можливості особистості в освоєнні нових інформаційних технологій.

Динамічна сторона характеризує готовність як стан, який формується механізмом установки на різних рівнях усвідомленості, емоційно переживається, закріплюється і, приймаючи смислову або соціальну

форму, забезпечує домінування певної системи ціннісних орієнтацій особистості.

Впровадження цифрових компетентностей в освітній процес змінює цілі і зміст, сприяє появі нових методів і організаційних форм навчання. Удосконалення змісту навчання пов'язане з формуванням у студентів послідовного сталого уявлення про майбутню професійну діяльність.

Використання сучасних технологій в освітньому процесі буде ефективним тільки в тому випадку, коли буде сформоване правильне уявлення про місце і роль даних технологій у навчальному процесі, що вимагає вирішення цілого комплексу навчально-методичних, психолого-педагогічних та інших завдань.

Педагогічний супровід формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін здійснюється на основі наступних принципів: системності, пріоритету індивідуальності і самоцінності учня, суб'єкт-суб'єктних відносин педагога і студента, що сприяє досягненню запланованих результатів освоєння освітньої програми вищої освіти і створює основу для самостійного успішного засвоєння студентами нових компетенцій.

Досліджуваний процес характеризується послідовністю етапів, на кожному з яких у студентів відбуваються особистісні та професійні зміни. У зв'язку з цим педагогічний супровід цього процесу включає три етапи:

- а) навчально-пізнавальний (1 курс);
- б) практико-орієнтований (2-3 курси);
- в) науково-професійний (4 курс).

На кожному етапі в залежності від поставлених завдань застосовується певний набір форм, методів, способів і засобів педагогічної роботи зі студентами (інтерактивні методи і технології: проектні методи, тренінги, ділові та експертні гри, лабораторні практикуми, групові

дискусії, презентації, міждисциплінарні семінари та технології дослідницької діяльності).

На *навчально-пізнавальному етапі* здійснюється постановка цілей і завдань навчальної діяльності студентів, аналізуються існуючі зміни, новоутворення в інтелектуальному, особистісному розвитку студентів першого курсу, проводиться аналіз результатів і внесення коректив у процес навчання.

Другим етапом педагогічного супроводу формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є *практико-орієнтований етап*, на якому, на нашу думку, набуті ІКТ-компетенції і якості особистості знаходять практичне застосування в майбутній професійній діяльності.

Третім етапом педагогічного супроводу формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є *науково-професійний*, який характеризується тим, що в процесі всього часу навчання у майбутніх фахівців активізується мотивація до набуття ІКТ-компетенцій за допомогою залучення їх до наступних форм студентської науково-професійної діяльності.

4. Навчально-дослідницька робота (огляди науково-технічної літератури, аналіз, теоретично обґрунтоване вирішення).

5. Науково-дослідна робота (теоретичне вирішення, комп'ютерне моделювання, планування та постановка експерименту, проектування, обробка результатів).

6. Планова науково-дослідна робота (постановка завдання, теоретичне вирішення, моделювання, виконання стандартних експериментальних досліджень, обробка результатів, вирішення задач).

У процесі педагогічного супроводу використовуються такі *технології*, як застосування інтерактивних методів на навчальних заняттях (метод інформаційного ресурсу, дидактичні ігри, метод проєктів тощо),

авторський спецкурс «Інформаційно-комунікаційні технології», науково-практичні вебконференції, захист проєктів.

Отже, поєднання навчально-пізнавальної діяльності студентів з їх практико-орієнтованою та науково-професійною роботою є основою формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, що володіють не тільки необхідним обсягом знань, а й навичками самостійного вирішення нових науково-технічних завдань, підготовлені до роботи над проєктом у команді, здатні за короткий час адаптуватися до майбутньої професійної діяльності.

Всі три етапи взаємопов'язані і взаємодоповнюючі, оскільки формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін – це безперервний процес, ефективність педагогічного супроводу якого визначається наступними *педагогічними умовами*:

- 1) актуалізацією мотиваційно-ціннісної основи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін;
- 2) використанням інноваційних цифрових технологій у викладанні фахових дисциплін;
- 3) особистісно-орієнтованою спрямованістю освітнього процесу.

Актуалізація професійного інтересу студентів передбачає забезпечення тісного зв'язку освітнього процесу ЗВО з підприємствами даного напрямку з метою реалізації практико-орієнтованого навчання, розуміння майбутніми викладачами мистецьких дисциплін змісту і значення інформаційно-технологічної діяльності, усвідомлення можливостей цифрових технологій для майбутньої успішної професійної роботи.

Формування рефлексивних умінь у процесі навчання можна розглядати як мету і стратегію навчання, позаяк підсумком рефлексивного пошуку є «активно сконструйовані знання». Вони пов'язані з власними інтересами студентів і раніше засвоєним досвідом, які ведуть до

самозміни, самоаналізу і самопізнання своїх можливостей. При цьому рефлексивне управління навчальною діяльністю являє собою поєднання певних засобів і методів досягнення цілей, поставлених викладачем і студентами в ході активного конструювання ними навчальної діяльності, заснованого на осмисленні значущих для них інформаційно-комунікаційних технологій.

Особистісно-орієнтована спрямованість освітнього процесу, на нашу думку, передбачає:

- врахування етнокультурних особливостей студентів у системі регіональної освіти, пов'язаних із традиційною економікою і системою життєзабезпечення, матеріальною і духовною культурою, що впливають на етнічну самосвідомість, менталітет, етнічний стереотип;

- врахування стримуючих факторів у процесі формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін;

- недостатність професійного словникового запасу у носіїв російської та інших мов, відмінності в культурі, мисленні, нормах спілкування, реакціях на отриману інформацію випускниками сільських шкіл;

- врахування етнопсихологічних особливостей студентів: спокою, мовчазності, самотності, замкнутості, невпевненості в собі;

- врахування етносоціокультурних особливостей студентів: компактного проживання, прагнення не виділятися, залежності від думки оточуючих.

Дані умови, на наш погляд, забезпечують стійкий і цілеспрямований характер процесу формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Рефлексивний блок характеризує критерії та показники рівня оцінки формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

До критеріїв і показників оцінки рівня сформованості формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін відносимо:

1) професійну спрямованість особистості, яка відображатиме мотивацію до успішного оволодіння обраною професією, прагнення до самоорганізації і самоосвіти, саморефлексію;

2) готовність до професійної цифрової діяльності, що включає відповідні вміння та навички, необхідні для створення мистецького продукту (ресурсу) в професійній галузі за допомогою цифрових технологій;

3) готовність до реалізації професійних знань і вмінь у процесі цифрової діяльності.

Розглядаючи професійну спрямованість особистості студента як пріоритетну складову професійної компетентності загалом і формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін зокрема, ми підтверджуємо відому тезу про те, що сучасна освіта повинна бути спрямована на особистість майбутнього фахівця.

Загально визнано, що кожній професії відповідає набір психологічних та фізичних якостей індивіда, а успішність оволодіння професією знаходиться в прямій залежності від ступеня відповідності індивідуальних якостей і вимог до професії [145].

Таким чином, існує проблема, яка полягає в суб'єктивних труднощах індивіда стосовно вирішення питання поєднання своїх особистісних психологічних характеристик спрямованості з громадською значимістю професії. Тому зміст професійної освіти має задовольняти зацікавленість особистості в обраній професії і формування на цій основі дедалі більше усвідомлюваних мотивів майбутньої професійної діяльності.

При розгляді *рівнів* формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін вчені [78; 112; 167; 198; 233]

використовують різні критерії оцінювання. При цьому розробляються критерії співставлення із запропонованими рівнями розвитку компетентності (у найпростішому випадку – низький, середній, високий).

Такий підхід називається критеріально-рівневим. Саме він і буде використаний у даному дослідженні.

Спираючись на класифікацію Сі Піна [218], а також враховуючи досвід роботи у вищій школі, ми виділяємо три рівні формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, які є результатом функціонування системи педагогічного супроводу: ознайомчо-репродуктивний, пошуково-пізнавальний і інформаційно-технологічний. Дамо загальну характеристику зазначених рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в умовах мультимедійного і мережевого навчання.

1. Ознайомчо-репродуктивний рівень. Для цього рівня характерне володіння студентами лише окремими знаннями і вміннями, складовими початкової комп'ютерної грамотності. До них можна віднести спілкування з однолітками з інших ЗВО за допомогою локальної та телекомунікаційної мережі, робота на освітніх сайтах, пошук спеціальної інформації тощо.

2. Пошуково-пізнавальний рівень. Цей рівень підготовки студентів характеризується достатнім ступенем їх комп'ютерної грамотності, що дозволяє успішно опановувати інформаційними технологіями майбутньої професійної діяльності. Мова йде про володіння необхідними вміннями роботи з комп'ютерними програмами, інформаційними інфраструктурами і ресурсами мережі Інтернет, розвиток наявних і набутих специфічних для майбутніх викладачів мистецьких дисциплін особистісних якостей та інформаційної культури спілкування в умовах цифровізації простору.

3. Професійно-творчий рівень. Йому притаманна здатність студентів здійснювати ефективне застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності: створення майбутніми викладачами

мистецьких дисциплін продукту (ресурсу) в певній професійній області за допомогою комп'ютерних засобів, розробка індивідуального маршруту по освітніх вебсерверах, здатність генерувати нову, оригінальну ідею, співвідносити її з наявними аналогами, представленими в інфокомунікаційних технологіях а також наявність рефлексії з приводу досягнутих навчальних результатів.

Всі три рівні сформованості цифрової компетентності студентів взаємопов'язані один з одним, кожен попередній обумовлює наступний, включаючись у його склад. Таким чином, студент переходить від ознайомчо-репродуктивного через пошуково-пізнавальний до професійно-творчого рівня сформованості цифрової компетентності в професійній діяльності.

Для кожного компонента цифрової компетентності сформульовані вимоги, що визначають рівні її сформованості (табл. 2.3).

Таблиця 2.4

Вимоги до сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін

<i>Рівні</i>	<i>Компоненти ІКТ</i>		
	<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	<i>Технологічний</i>	<i>Когнітивний</i>
<i>Ознайомчо-репродуктивний</i>	має непомітні комплексні спонукальні якості досягнення поставленої мети, мотивованості до результату професійної діяльності	має певні знання про способи і методи ІКТ	слабо виражене уявлення про можливості використання ІКТ-технології, рідко застосовує ІКТ-технології в професійній діяльності

<i>Пошуково-пізнавальний</i>	має помірні спонукальні якості досягнення поставленої мети, мотивованості до результату професійної діяльності	має комплексні знання про способи і метод ІКТ	вміє використовувати ІКТ-технології на рівні користувача, раціонально застосовує ІКТ-технології в професійній діяльності
<i>Професійно-творчий</i>	має стійкі спонукальні якості досягнення поставленої мети, мотивованості до результату професійної діяльності	має комплексні знання про способи і методи ІКТ, прагне до вдосконалення свого професійного рівня, готовий освоювати сторонній досвід і застосовувати його в своїй професійній практиці	має стійкі вміння та навички роботи з ІКТ-технологіями, успішно застосовує ІКТ-технології в професійній діяльності

Слід зазначити, що розроблена нами модель формування ІКТ-компетентності студентів на основі педагогічного супроводу спирається на електронне інформаційно-освітнє середовище ЗВО, в якому здійснюється весь освітній процес.

При її створенні ми брали за основу досвід педагогічних систем, які використовували китайські вчені [234; 245; 267; 289]. Адаптований до завдань освітнього процесу даного профілю досвід роботи включає в себе сукупність знань і практично засвоєних вмінь і навичок цифрової

компетентності, мистецькі, а також загальнопрофесійні якості особистості, які характеризують студента як суб'єкта, який володіє різними професійними компетенціями.

Необхідно відзначити, що цифрова компетентність, як і будь-яка інша компетентність є динамічною, тобто властивістю особистості, яка постійно розвивається і змінюється за допомогою:

1) самооновлення, появи нових форм і способів задоволення інформаційних потреб суб'єктів, які адаптують цифрову компетентність до змінних умов, що породжуються творчою ініціативою особистості, логікою розвитку ІКТ у тій чи іншій сфері діяльності;

2) саморозвитку, ускладнення самої цифрової компетентності майбутніми викладачами мистецьких дисциплін;

3) поглиблення спеціалізації окремих елементів і рівня їх взаємозв'язку та взаємодії між собою.

Виходячи з вищевикладеного, зробимо наступні **висновки**:

1) розвиток інформаційного суспільства, яке якісно змінює умови життя і професійної діяльності людини, актуалізував проблему підготовки майбутніх фахівців до нових умов на основі сформованості у них самої цифрової компетентності;

2) цифрова компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін розглядається нами як найважливіша характеристика професійної компетентності, що включає сукупність наступних компонентів: мотиваційно-ціннісного (спрямованості особистості студента на розвиток своєї цифрової компетентності в майбутній професійній діяльності); технологічного (комплексу умінь і навичок ІКТ-діяльності); когнітивного (системи знань сучасних технологій мистецької діяльності);

3) основою сучасної університетської освітньої системи є ЕІОС, яка об'єднує в собі інформаційні освітні ресурси, засоби навчання і засоби управління освітнім процесом. До її завдань належить формування якісно

нового рівня забезпечення навчального процесу на основі інтерактивності і дистанційності;

4) особливостями процесу формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є наступні: актуалізація потенційних можливостей освітнього процесу за допомогою впровадження інтерактивних методів навчання, зумовлених вимогами професійної діяльності; активізація практико-орієнтованого проєктного навчання, зокрема проєктно-дослідницької діяльності, пов'язаної з функціонування об'єктів професійної діяльності; індивідуальний підхід, обумовлений специфікою ЗВО (низький рівень комп'ютерної грамотності першокурсників, двомовність процесу навчання);

5) педагогічний супровід формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін виступає як цілеспрямована педагогічна діяльність, що включає відповідний зміст, комплекс методів і форм навчання і виховання, результатом реалізації яких є досягнення певного рівня професійних компетенцій і особистісного саморозвитку;

б) складною педагогічною системою, сконструйованою на основі компетентнісного підходу з урахуванням регіональних особливостей учнів, виступає модель формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін на основі педагогічного супроводу, що включає:

а) цільовий блок (мета і призначення моделі – підвищення ефективності формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін);

б) методологічний блок (системно-діяльнісний, компетентнісний, особистісно-орієнтований та регіональний підходи);

в) організаційно-змістовий блок, який характеризує структурні компоненти ІКТ-компетентності (мотиваційно-ціннісний, технологічний, когнітивний) та зміст педагогічного супроводу (принципи, етапи,

технології та умови, що відображають послідовність досліджуваного процесу в умовах ЗВО);

г) рефлексивний блок (критерії оцінки рівня формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін: професійна спрямованість особистості, прагнення до успішного оволодіння обраною професією, до самоорганізації і самоосвіти, саморефлексія; готовність до реалізації професійних знань і вмінь в ІКТ-діяльності; готовність до професійної ІКТ-діяльності (відповідні вміння і навички, необхідні для створення мистецького продукту (ресурсу) в професійній області за допомогою ІКТ); рівні формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін (ознайомчо-репродуктивний, пошуково-пізнавальний, професійно-творчий).

Таким чином, педагогічний супровід формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін передбачає індивідуалізацію навчання студентів, обумовлену їх особистісними і професійними потребами та інтересами, і забезпечення необхідних умов та засобів для реалізації цього процесу.

2.3. Імплементация досвіду формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР і України

Для вирішення перерахованих проблем необхідна розробка концептуальних (філософських і дидактичних) основ процесу навчання образотворчого мистецтва. Враховуючи структуру педагогічної концепції [207], можемо стверджувати про потребу чіткого визначення ціннісних орієнтирів, світоглядних положень, філософських напрямків, на основі яких буде вибудовуватись процес навчання образотворчого мистецтва в педагогічному ЗВО. Важливим є й пошук та обґрунтування таких методів, форм, прийомів навчання образотворчого мистецтва, які, по-перше, характеризувалися б відтворюваністю, тобто мали б загальну основу і через це могли бути застосовані будь-яким викладачем, по-друге, були б спрямовані не на копіювання образотворчої манери майстра-викладача, а на формування у студента власного стилю в тому чи іншому вигляді образотворчого мистецтва.

Розробка концептуальних основ навчання образотворчого мистецтва повинна здійснюватися з урахуванням специфіки кожного з трьох напрямків: академічного, традиційного, інноваційного. Це викликано тим, що відмінності між ними носять якісний характер і не можуть бути здійснені на єдиній філософській, дидактичній і технологічній основі.

Концепція навчання образотворчого мистецтва повинна вибудовуватися з урахуванням важливої ролі психолого-педагогічних дисциплін у професійній підготовці вчителя образотворчого мистецтва, що передбачає продуману систему міжпредметних зв'язків за змістовими і процесуальними лініями.

Наразі у педагогіці (мова йде про українську педагогіку, оскільки в Китаї глибоко розробляється методика навчання образотворчого

мистецтва, а для теорії навчання як і раніше характерна орієнтація на ідеї класичної дидактики) розроблений ряд підходів, реалізація яких відкриє нові перспективи в навчанні студентів образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти як України, так і Китаю в силу подібності менталітету, естетичних поглядів, підходів до організації освіти. До них слід віднести наступні:

- проблемний підхід у навчанні;
- смислову дидактику;
- евристичний підхід у навчанні;
- культурологічний підхід у навчанні.

Реалізація проблемного підходу в навчанні.

Мета проблемного навчання – засвоєння учнями змісту освіти через вирішення спеціальних навчальних задач або виконання завдань, що містять «незаповнені місця» і не мають достатньо даних для отримання відповіді. Методика проблемного навчання побудована так, що учні «підводяться» педагогом до вирішення або напрямку вирішення завдання. Організація проблемного навчання будується на основі пропонування учням проблемних питань, проблемних завдань і створення проблемних ситуацій.

Проблемне питання, на відміну від питання репродуктивного характеру, не передбачає простого відтворення знань, а вимагає від учня роздумів, міркувань, самостійного пошуку необхідної інформації. Даний прийом доцільно застосовувати на заняттях з теорії та історії образотворчого мистецтва. Проблемні питання стимулюють самостійність і активність студентів, змушують їх задуматися над закономірностями образотворчого мистецтва і осмислювати їх, дозволяють реалізовувати принцип свідомості в навчанні.

Проблемні завдання призначені для організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. У процесі навчання образотворчого

мистецтва їх доцільно застосовувати на практичних заняттях, коли необхідно знайти композиційне, просторове або колористичне рішення для зображення предмета в незвичному ракурсі, для передачі певної ідеї тощо.

Виділяємо, на основі проведеного аналізу, такі типи *проблемних ситуацій*:

1) ситуацію, в якій учні не мають необхідних знань або не знають способу вирішення поставленого перед ними завдання;

2) ситуацію, в якій учні змушені вирішувати завдання в умовах, що змінилися, володіючи при цьому лише старими знаннями;

3) ситуацію, в якій в учнів виникає суперечність між теоретичними знаннями про те, як вирішити певне завдання, і неможливістю здійснити практичне вирішення завдання;

4) ситуацію, в якій учні успішно вирішують завдання на практиці, але не мають теоретичних знань про закономірності і способи отриманого вирішення [112; 180; 241].

Різноманітні проблемні ситуації можна застосовувати в процесі навчання студентів образотворчого мистецтва для встановлення більш глибоких і усвідомлених зв'язків між теоретичними дисциплінами і практичними заняттями, для успішного досягнення студентами загальних закономірностей образотворчої діяльності, а також її різноманітних способів, що застосовуються на основі певної закономірності.

Реалізація ідей смислової дидактики в навчанні.

В основі художньо-педагогічної освіти має лежати вміння студента сприймати і розуміти мистецтво в різних його проявах, бачити все розмаїття мистецтва, відрізнити справжню красу творів мистецтва від уявної. При існуючій системі оцінювання погляд студентів на мистецтво є невиправдано вузьким. Дотримання строгих канонів у навчанні малюнку, живопису, скульптури, декоративно-прикладному мистецтву, обмеження реалістичним напрямком у мистецтві не дозволяє студентам з достатнім

ступенем повноти зрозуміти складну і багатогранну мову мистецтва. Студенту необхідно дати більш широке бачення мистецтва – від точного відтворення об'єктів дійсності до освоєння різноманітних засобів вираження сучасного мистецтва, навчити його за допомогою кольору і пластики передавати різні емоційні стани, настрої, забезпечити оволодіння ним різними засобами художньої виразності, навчити його працювати з різними матеріалами, розвивати уяву, надати свободу творчості.

У даний час у Китаї одним з найважливіших освітніх завдань є виховання в учнів культури сприйняття творів образотворчого мистецтва різних видів і жанрів, що робить ідеї смислової дидактики актуальними і затребуваними.

В останні роки в Україні інтенсивно розвивається напрямок, який отримав назву смислової дидактики. Ідеї і рекомендації, сформульовані в межах смислової дидактики, є вельми перспективними з точки зору удосконалення процесу навчання студентів образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти як України, так і Китаю.

Найбільш важливі для вирішення проблем, що існують у даний час в системі вищої художньо-педагогічної освіти, такі положення смислової дидактики:

– формування особистості передбачає, в першу чергу, засвоєння нею ціннісної складової культурного досвіду, становлення здатності до виявлення смислів, що заключаються в культурі [213, с. 43]. *З цієї точки зору, при підготовці вчителів образотворчого мистецтва важливо поряд з навчанням їх процедурам логічного аналізу застосовувати такі методи навчання, які дозволять їм оволодіти процедурами смислопошуку;*

– для ефективного навчання необхідне «ціннісно-розвиваюче освітнє середовище, що забезпечує залучення в зміст освіти широкого поля культурних смислів і потенційну можливість їх розвитку в колективній та

індивідуальній творчій діяльності» [223, с. 44]. *Отже, студентів необхідно знайомити з найрізноманітнішими творами образотворчого мистецтва, розширюючи «поле культурних смислів», які вони мали б можливість виявити, причому робити це необхідно не догматично, а шляхом їх залучення до різних видів і форм творчої діяльності, причому не тільки, власне, образотворчої (малювання, ліплення, колажування), але й до діяльності в межах виконання творчих завдань, безпосередньо не пов'язаних з образотворчою діяльністю, але таких, які передбачають «занурення» студента в культуру;*

– у процесі навчання необхідно застосовувати герменевтичні методи, методи «культурно-історичної рефлексії» (А. Ф. Закірова), звернення до символів культури, діалог [170]. *Особливо важливі такі методи при навчанні студентів образотворчого мистецтва, оскільки вони дозволяють глибоко зрозуміти і «відчути» твори мистецтва, співвіднести їх, з одного боку, з культурним контекстом, з іншого – з власними уявленнями про творчість, способи відображення матеріальної і духовної реальності.*

Необхідність використання в процесі навчання студентів образотворчого мистецтва ідей смислової дидактики обумовлена наступним. У даний час вивчення теорії та історії образотворчого мистецтва як у Китаї, так і в Україні здійснюється на основі логічного (раціонального) аналізу сюжету, композиції, колористичного вирішення того чи іншого твору образотворчого мистецтва, за допомогою знайомства з історією його створення і технікою виконання, а також виділення ознак, що дозволяють віднести цей твір до того чи іншого жанру, напрямку в образотворчому мистецтві. При цьому не враховується специфіка напрямку, в межах якого здійснюється навчання образотворчого мистецтва (академічний, традиційний, інноваційний), і напрямку, в рамках якого виконано саме аналізований твір образотворчого мистецтва. Обмеження

рамками раціонального аналізу збіднює сприйняття твору мистецтва і не дозволяє студенту в повній мірі проявити і реалізувати свої творчі здібності. Як зазначає В. Бранський, виток і початком художньої творчості є переживання: «Істинно творчий художній задум ніколи не визначається раціональними міркуваннями, а завжди безпосереднім переживанням» [120, с. 6]. Особлива роль емоційного ставлення до зображуваного об'єкта спонукає звернутися до ідей смислової дидактики, що відіграє важливу роль у навчанні позалогічним, позараціональним способам осягнення дійсності, таким як переживання, емпатія, інсайт, підведення під цінність, витяг і надання смислів. Крім того, виключення з процесу навчання позалогічних, позараціональних методів осягнення творів мистецтва порушує цілісність у сприйнятті останніх, позаяк раціональний аналіз передбачає виокремлення в творі мистецтва окремих сторін, аспектів (колериту, композиції, окремих технічних прийомів тощо), на яких зосереджується увага студентів. З точки ж зору смислової дидактики твір образотворчого мистецтва можна зрозуміти лише тоді, коли виявлено весь перелік закладених у ньому смислів.

Організовуючи роботу над твором образотворчого мистецтва з позицій смислової дидактики, необхідно враховувати, що художник, працюючи над його створенням, завжди має прагнути висловити певні почуття й ідеї. Однак філософи, психологи, педагоги, які досліджували проблеми розуміння, відзначають, що творчі роботи, зокрема й твори мистецтва, об'єктивно містять у собі набагато більше смислів, ніж мав намір вкласти в них автор [217]. Виражені в них переживання «піднімаються часто з глибин психіки, що не освітлені свідомістю, і дозволяють зрозуміти автора краще, ніж він сам розуміє себе» [210, с. 192]. Тому під час роботи студентів з творами образотворчого мистецтва слід шукати не те, «що хотів сказати глядачеві художник», а виявляти ті

сенси, які значимі для «нинішнього» глядача, який є представником сучасної епохи і сучасної культури.

З позицій смислової дидактики надзвичайно важливим є формування у студентів здатності до виявлення духовної складової мистецтва. Цьому можуть сприяти методи, розроблені в українській теорії духовного виховання, зокрема ситуації зустрічі з прекрасним. Логіка проєктування і реалізації ситуацій зустрічі з прекрасним докладно розроблена і обґрунтована Лі Мін [167]. У таких ситуаціях у студентів формується почуття прекрасного, вони також вчаться відрізнити справжню красу від уявної (зовнішньої краси), розрізнити виявляти справжнє мистецтво, етичний потенціал прекрасного. Алгоритм діяльності викладача з конструювання і реалізації ситуацій зустрічі з прекрасним в процесі вивчення образотворчого мистецтва передбачає виділення і подальшу реалізацію ряду елементів (в даній роботі ми пропонуємо розглянути алгоритм, розроблений і модифікований нами з урахуванням особливостей навчання студентів образотворчого мистецтва).

1. Інтродукція, яка в ситуації зустрічі з прекрасним вирішує два завдання:

а) створення атмосфери, сприятливої для зустрічі з прекрасним, й емоційного настрою, що дозволяє побачити, емоційно сприйняти і зрозуміти красу;

б) створення можливостей для подальшого змістовного обговорення.

У якості інтродукції можна обрати музичний твір, відеоряд, вірш, казку тощо. В цьому випадку синтез мистецтв створює передумови для більш глибокого сприйняття твору образотворчого мистецтва. Вирішенню цього завдання може сприяти також створення предметно-просторового оточення за допомогою певних елементів (речей, предметів обстановки, особливостей освітлення), що відтворює культурний контекст

епохи; правильне створення предметно-просторового оточення сприяє тому, що твір мистецтва сприймається студентами найбільш емоційно.

2. Демонстрація твору мистецтва. Для твору мистецтва має бути підібрано гідне обрамлення: красиве драпірування, елегантна рама, що підкреслює його гідність, освітлення. Однак обрамлення не повинно відволікати увагу студентів від самого твору. Для демонстрації твору образотворчого мистецтва можна використовувати мультимедіа. При цьому необхідно дати студентам достатньо часу для спокійного споглядання мистецького витвору.

3. Діалог. Питання, які обираються викладачем для діалогу, повинні поступово підводити студента до головної думки, закладеної в ситуації: про співвідношення краси справжньої й уявної, зовнішньої і внутрішньої; про етичну ідею, виражену в творі мистецтва, і про засоби її вираження; про символ як невід'ємну частину твору образотворчого мистецтва; про вплив культурного контексту епохи на стиль художника тощо. Дані питання мають носити проблемний характер. Обговорення може поєднуватися з фрагментами, що розкривають історію створення шедевра, особливості біографії зображеної на портреті людини або самого художника, з характеристикою конкретного напрямку в образотворчому мистецтві, жанру образотворчого мистецтва тощо. Важливо, щоб викладач у цьому випадку виступав не в ролі наставника, а в ролі рівноправного учасника діалогу, що сприяло б становленню суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчання образотворчого мистецтва.

4. Повторне звернення до інтродукції. Студентам пропонується співвіднести зміст інтродукції з виявленими під час діалогу особливостями твору образотворчого мистецтва. Наприклад, якщо в якості інтродукції було вибрано вірш, а в якості об'єкта зустрічі – портрет, то учасникам ситуації пропонується виявити зв'язок між віршем і портретом, показати, як і в чому вірш і живопис доповнюють один одного. Це особливо важливо

для студентів, які навчаються за спеціальністю «гохуа», оскільки традиційний китайський живопис фактично являє собою синтез мистецтв. Ситуації зустрічі з прекрасним у цьому випадку допоможуть студентам створювати гармонійні твори. Проте і в межах традиційного та інноваційного напрямку таке обговорення дуже значуще, тому що дозволяє сприймати твір мистецтва не як щось ізольоване, а як явище певної культури, виявити в його змісті і формі нові грані.

5. Вибір культурних аналогів. Студентам пропонуються завдання, орієнтовані:

а) на знання і розуміння закономірностей образотворчого мистецтва, виконання яких сприяє підвищенню рівня теоретичної підготовки студентів, а результати виконання мають об'єктивний характер і можуть бути оцінені викладачем (підібрати самостійно або вибрати з числа запропонованих викладачем картини того ж жанру, напрямку, епохи, виконані з застосуванням тієї ж образотворчої техніки або тих же матеріалів, що і розглянутий твір мистецтва, мають подібне колористичне вирішення);

б) на розуміння ідеї, філософської основи твору образотворчого мистецтва, вираженого в ньому переживання, виконання яких сприяє розвитку емоційної сфери майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, дозволяє глибше зрозуміти твір мистецтва, а результати виконання мають суб'єктивний характер і в силу цього не оцінюються викладачем (підібрати картину, графічне зображення, скульптуру, твір декоративно-прикладного мистецтва, музичний твір, вірш, уривок з літературного твору, що викликає у людини переживання, подібні до тих, які він відчував при знайомстві з твором мистецтва, що розглядається).

6. Рефлексія. Рефлексія в ситуації зустрічі з прекрасним може бути вербальною і невербальною. Вербальна рефлексія, в свою чергу, може виступати в усній і письмовій формах. Усню рефлексію доцільно

проводити у формі незакінченої композиції («Сьогодні я зробив маленьке відкриття ...», «Сьогодні я зрозумів, що ...», «Виявляється .. », «Я думав, що ..., а насправді ...» тощо). Письмова рефлексія може бути проведена або в формі незакінченої композиції, або у формі есе. В процесі невербальної рефлексії студенти створюють власні твори (образотворчі, музичні, літературні), що відображають особливості розуміння ними творів образотворчого мистецтва і виражають їх ставлення до даного твору.

З позицій смислової дидактики в процесі навчання студентів образотворчого мистецтва можуть бути застосовані наступні *прийоми* :

– *пошук смислового центру картини*. Такий центр виділяється самим художником за допомогою кольору, композиційних чи інших прийомів. Однак обраний студентом смисловий центр картини може і не збігатися із задуманим її автором. Важливо, щоб студент міг обґрунтувати свою точку зору, звертаючись як до теоретичних знань, так і до власних емоційних переживань, задіюючи не тільки логіку, а й уяву. Подальше співвіднесення вибору студента з авторським задумом збагачує початкове сприйняття студента, дозволяє йому і його однокурсникам відкрити в картині нові смисли, а також розширити і поглибити знання про закономірності побудови живописних, графічних, скульптурних зображень;

– *придумування назви твору образотворчого мистецтва*. Цей прийом застосовується в тому випадку, коли твір, що розглядається, студентам невідомий. Він дозволяє в короткій фразі або навіть в одному слові висловити головний сенс, який вкладає студент в те, що бачить перед собою, уявити не тільки власне розуміння сюжету, але й «позначити» ті переживання, які викликає у нього зображене на картині. Порівняння власної назви з назвами, запропонованими іншими студентами, дає можливість виявити «множинність смислів», що закладені в картині, скульптурі, графічному творі, творі декоративно-прикладного мистецтва, а

подальше її співставлення з оригінальною назвою твору дозволяє краще зрозуміти творчий задум художника;

– *побудова асоціативного ряду*. Студент називає асоціації, які виникають у нього при знайомстві з твором образотворчого мистецтва в результаті його «споглядання». Це можуть бути асоціації з різними предметами, явищами природи, будь-яким кольором або настроєм, з іншими творами образотворчого мистецтва, з музичними, літературними творами. Цей прийом спрямований на «витяг смислів», які закладені в творі мистецтва, на його глибоке розуміння, що дозволяє студенту висловити особливості свого емоційного переживання зустрічі з картиною або іншим твором образотворчого мистецтва.

Реалізація евристичного підходу в навчанні студентів образотворчого мистецтва.

Ідеї евристичного навчання в сучасній українській дидактиці розробляються. Основною в системі ідей евристичного підходу виступає *ідея навчання учнів нестереотипним способом вирішення творчих завдань*. При цьому в учнів формується особливий тип активності, який полягає в тому, що вони, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи фактичний матеріал, самі отримують з нього нову інформацію. Головною метою евристичного навчання є розкриття індивідуальних творчих можливостей учнів. У процесі евристичного навчання учні створюють продукти (так звані культурні аналоги), що дозволяє їм засвоїти зміст навчання безпосередньо в процесі діяльності, в тому числі творчого характеру. Оскільки і самі продукти діяльності, і особливості її виконання відрізняються у різних учнів, то виходить, що в процесі навчання учні конструюють і реалізують власну освітню траєкторію. Таким чином, завдяки цьому створюється зовнішній освітній продукт, який забезпечує отримання учнями внутрішнього

продукту – зміну знань, досвіду, здібностей, способів діяльності, інших особистісних якостей.

Інакше кажучи, в процесі навчання змінюються дві складові процесу навчання: матеріальна і особистісна [179, с. 18]. Якщо застосувати цю ідею до процесу навчання студентів образотворчого мистецтва, то можна стверджувати, що її реалізація забезпечить творчий розвиток студента, оскільки дозволить йому створювати твори образотворчого мистецтва (зовнішній продукт, матеріальна складова), які будуть, з одного боку, виражати його індивідуальність, з іншого – дозволять йому удосконалювати особистісні якості (внутрішній продукт, особистісна складова). Прихильники евристичного підходу не заперечують і значимість діяльності репродуктивного характеру для творчого розвитку особистості, проте відзначають, що така діяльність може сприяти творчості тільки в тому випадку, коли вона дозволяє учням засвоїти разом із змістом освіти також і способи діяльності. Тому, організовуючи діяльність студентів зі створення копій відомих творів образотворчого мистецтва, слід звертати особливу увагу на те, як організовується і виконується студентом образотворча діяльність, чи правильно він відтворює порядок роботи над картиною, скульптурою, ту чи іншу живописну техніку. Згодом він зможе на основі вироблених образотворчих навичок сформувати власний образотворчий стиль, що відображає його бачення навколишнього світу і внутрішнього світу людини.

Важливою з точки зору навчання образотворчого мистецтва видається *ідея порівняння створених учнями матеріальних продуктів з відомими культурно-історичними аналогами*. Реалізуючи цю ідею, слід організовувати процес навчання образотворчого мистецтва таким чином, щоб студенти вчилися порівнювати власні твори з творами відомих майстрів. При цьому першою ланкою навчання виступає створення студентом власного творчого продукту, а не копіювання творів відомих

художників або скульпторів; другою ланкою є порівняння з уже існуючими культурними аналогами. Це особливо підкреслюється у сформульованому принципі первинності освітньої продукції учня. У цьому контексті науковець, зокрема, підкреслює, що створення учнем особистісного змісту освіти випереджає вивчення ним загальноновизнаних досягнень і освітніх стандартів в області, що вивчається. Слід зазначити, що ідея евристичного підходу наразі частково реалізовується в межах інноваційного напрямку в навчанні образотворчого мистецтва. Однак при цьому не передбачається порівняння з культурно-історичними аналогами.

Значущою також є ідея евристичного підходу *щодо необхідності освітньої рефлексії* в процесі навчання студентів образотворчого мистецтва. Об'єктом такої рефлексії повинні бути як створені студентом твори, так і сам процес їх створення. Це дозволить закріпити ті прийоми образотворчої діяльності, які найкращим чином дозволяють висловити ту чи іншу ідею, ті чи інші переживання, створити той чи інший образ, відмовитися від тих прийомів, які визначаються відповідно до задуму твору але суперечать індивідуальним особливостям студента.

Ідея індивідуалізації навчання, обґрунтована в межах евристичного підходу до навчання, відповідає як тенденціям розвитку сучасної вищої освіти, так і особливостям процесу навчання образотворчого мистецтва, однією з найважливіших задач якого вважається вироблення у студента власного стилю образотворчої діяльності. Наскільки повно студент створює власні творчі продукти, самостійно відкриває знання (закони перспективи в живопису тощо), ставить власні цілі при навчанні образотворчого мистецтва і розробляє способи їх досягнення, настільки він поряд з викладачем стає організатором процесу навчання образотворчого мистецтва, разом із ним вибудовує індивідуальну освітню траєкторію: «Процес навчання насичується особистісними знаннями і досвідом учнів. У результаті учні вибудовують індивідуальні траєкторії в

досліджуваних освітніх областях. Одночасно вони знайомляться з класичними досягненнями фахівців у досліджуваних областях, але не обмежуються лише засвоєнням зовнішнього матеріалу» [180, с. 31]. Таким чином, евристичний підхід дозволяє реалізувати в процесі навчання образотворчого мистецтва тенденцію до індивідуалізації навчання, причому така індивідуалізація здійснюється на творчому рівні.

Евристичне навчання висуває на перший план завдання *реалізації і розвитку творчих здібностей учнів*. Для цього пропонуються особливі креативні методи навчання. З них, на думку вчених [112; 134; 180], найбільш можливими в навчанні студентів образотворчого мистецтва можуть бути наступні методи:

- метод придумування, який найбільше застосовується в межах інноваційного спрямування, оскільки дозволяє студентам «розробити» і втілити в життя оригінальний артоб'єкт. Цьому передують різні варіанти роботи: а) окремі якості одного об'єкта заміщуються якостями іншого; б) об'єкт «поміщається» в нове середовище; в) змінюються окремі складові об'єкта;

- метод образної картини: студенти можуть створювати образи подій, настроїв, переживань, відносин тощо;

- метод «якби ...», при використанні якого викладач пропонує студентам намалювати картину (скласти опис), зобразити світ, у якому щось змінилося (зменшився діаметр Землі і, відповідно, змінилися закони перспективи). Застосування даного методу не тільки розвиває уяву майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, а й дозволяє їм краще зрозуміти будову реального світу.

Питання про питому вагу креативних методів у процесі навчання студентів образотворчого мистецтва, про їх можливості в рамках кожного його напрямку і про співвідношення їх із традиційними й іншими методами потребує спеціального глибокого дослідження.

У процесі вивчення теорії та історії образотворчого мистецтва доцільно застосовувати евристичні лекції та семінари. Під час евристичної лекції викладач допомагає студентам сформулювати значиму для вивчення образотворчого мистецтва проблему, самостійно «відкрити, тобто виявити і сформулювати, закономірності, важливі для образотворчої діяльності, знайти схожість і відмінності між різними напрямками образотворчого мистецтва, осмислити процес і результат створення студентами «культурних аналогів».

Евристичний семінар спрямований на створення студентами особистих освітніх продуктів у межах проблематики заняття, наприклад на вироблення алгоритму розробки композиційних основ твору.

Реалізація культурологічного підходу в навчанні образотворчого мистецтва.

Культурологічний підхід, ідеї діалогу культур, концепція створення в ЗВО культурно-динамічного середовища дозволяє включити студентів у контекст вітчизняної і світової художньої культури, вибудувати і забезпечити зв'язок між філософсько-світоглядним, теоретико-педагогічним та інструментально-технологічним рівнями, зрозуміти культурний контекст виникнення того чи іншого твору. Вельми значущими для досягнення названих результатів є висновки концептуального характеру, що представлені в роботах вчених [151; 192; 218]. Для набуття людиною духовного досвіду, однією зі складових якого є досвід розуміння творів мистецтва, на думку дослідника, необхідно створити особливого роду освітнє середовище – динамічне середовище, під яким слід розуміти «спеціально організоване розвиваюче особистість середовище, інтегруюче провідні види культури і забезпечуюче динаміку розвитку духовного досвіду» [151, с. 30].

Перспективним напрямком застосування ідей культурологічного підходу видається освоєння майбутніми вчителями способів діяльності, що

забезпечують реалізацію ідей і концептуальних положень теорії діалогу культур. Під діалогом культур розуміємо ситуацію взаємодії принципово непокінаних «культур мислення, різних форм розуміння» [214]. Наразі гостро відчувається потреба в організації діалогу з іншими культурами, необхідність врахування в процесі вивчення образотворчого мистецтва сучасних тенденцій у світовому живопису та інших видах образотворчого мистецтва. Це дозволить збагатити наявне у майбутніх вчителів «віяло можливостей» при виборі власного стилю образотворчої діяльності, створить більш сприятливі можливості для індивідуалізації навчання.

Крім того, активні і давні традиції взаємодії України і Китаю в галузі навчання студентів образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти вимагають розуміння творів мистецтва не на рівні знань, констатації фактів, логічного аналізу, а на рівні смислів. Студенти повинні навчитися ставити запитання іншої культури і знаходити відповіді на них. Згідно з висновками науковця діалог може здійснюватися між рідною та іншою культурами на різних стадіях їх розвитку [214]. Це дозволить студентам краще зрозуміти витоки реалістичного, традиційного і авангардного напрямків у живопису, графіці, скульптурі, відчути різницю між творами образотворчого мистецтва, створеними на різних етапах становлення і розвитку кожного з напрямків, оцінити духовну значущість того чи іншого твору, навчитися бачити прояви взаємовпливу культур, приймати з «іншої» культури те, що не суперечить образотворчим і освітнім традиціям рідної культури.

Культурологічний підхід передбачає розробку і реалізацію «гуманітарних технологій, що відтворюють контекст художньої діяльності і забезпечують художнє освоєння світу» та емоційно-ціннісне сприйняття мистецтва [153, с. 15]. Такі технології, які стосуються сфери мистецької освіти, обґрунтовані в працях українських дослідників [23; 34; 56; 78]. Як в Україні, так і в Китаї спостерігається тенденція до збільшення питомої

ваги **інтерактивних технологій** у процесі навчання студентів образотворчого мистецтва. Інтерактивні технології, методи що входять до їх складу, передбачають активну взаємодію не тільки за лініями «викладач – студент», «викладач – група», але і взаємодію студентів один з одним у процесі освоєння ними образотворчої діяльності і теоретичних аспектів змісту навчання образотворчого мистецтва.

Китайськими та українськими дослідниками визнається той факт, що включення студентів у ділові, рольові (імітаційні) ігри, застосування в якості методу дискусії в її класичному і в модифікованих варіантах істотно підвищує результативність навчання, створює необхідні умови для формування у студентів мотивації навчання, забезпечує професійну спрямованість занять, актуалізує творчий потенціал студентів, забезпечує успішне становлення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами.

Інтерактивні технології як засіб удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів образотворчого мистецтва детально розглянуті в дослідженні Сунь Ісюе. Науковець особливо підкреслює, що зміст, який пропонується студентам у межах інтерактивних методів навчання, має бути наочно-образним і емоційно насиченим [167].

У системі вищої художньо-педагогічної освіти Китаю під час навчання студентів образотворчого мистецтва наразі практикуються наступні інтерактивні технології: інтелектуальні та творчі ігри, розробка мініпроектів, виконання проблемних завдань у малих групах, класична і регламентована дискусія.

Проведений нами аналіз практики навчання образотворчого мистецтва в художньо-педагогічних ЗВО сучасного Китаю свідчить про те, що інтерактивні технології, як правило, застосовуються на заняттях з теорії та історії мистецтва, де для цього об'єктивно існують більш широкі можливості. На заняттях, на яких студенти безпосередньо освоюють

образотворчу діяльність, їх робота носить індивідуальний характер. Однак і на таких заняттях, як демонстрація дослідження, існують можливості, хоча й більш обмежені, ніж на теоретичних дисциплінах, для застосування інтерактивних методів навчання. Так, Сунь Ісюе описує такий вид роботи, як створення колективних шаржів у малих групах (дисципліна «Малюнок»), відзначаючи, що при цьому у студентів формуються не тільки образотворчі навички, оскільки вони освоюють новий для них жанр образотворчого мистецтва, а й комунікативні навички, позаяк у них розвивається здатність бачити в частині ціле, дотримуватися певних образотворчих канонів, загальних для групи, розуміти творчий задум своїх колег [167, с. 14].

Вважаємо, що практичні заняття з образотворчого мистецтва мають великий потенціал у плані застосування інтерактивних технологій і методів навчання. Зокрема взаємодія в малих групах може бути організована при виконанні робіт у техніці колажування, мозаїки тощо.

Вирішенню перерахованих вище проблем сприятиме і цілеспрямована підготовка майбутніх вчителів до усвідомленого вибору власного стилю образотворчої діяльності. Однак реалізація цієї вузької задачі може бути успішною лише тоді, коли студенти будуть здатні бачити кілька можливостей, що відкриваються перед ними, визначити, яка з них найбільшою мірою відповідає їх особистісним якостям та індивідуальним особливостям, скласти обґрунтований план дій у межах обраного шляху, вибрати найбільш підходящі для них способи втілення. Отже, для вирішення вищезазначеної задачі студентам потрібно оволодіти загальним «алгоритмом» вибору, що досягається завдяки застосуванню в процесі навчання ситуацій вибору.

Важливим способом вирішення існуючих у даний час проблем є розширення і поглиблення змісту теоретичних дисциплін: філософії, історії культури, особливо історії китайської думки, історії китайської

культури. Це дозволить студентам мати повне уявлення про культуру людства, про мову мистецтва, а не просто згадати ім'я художника і його роботи, забезпечить глибоке розуміння соціокультурного контексту творчості художників і скульпторів, формування здатності аналізувати твори мистецтва.

Слід заохочувати студентів до вивчення філософії, літератури, музики, розширювати їх кругозір. Образотворче мистецтво – це не система навчальних дисциплін, а феномен духовної культури, тому важливо мати повне і глибоке уявлення про складний шлях його розвитку в різні епохи в контексті культурних досягнень людства.

Одним із перспективних напрямків розвитку української системи художньо-педагогічної освіти є посилення традиційного напрямку, звернення до національної мови образотворчого мистецтва (мови іконопису, лубкового мистецтва тощо), до відповідних засобів художньої виразності і розробка дидактичних основ, що дозволяють реалізувати даний напрямок.

Вивчення робіт українських і китайських дослідників, аналіз освітньої практики свідчить також про те, що важливими перспективами вдосконалення процесу навчання образотворчого мистецтва в Україні та Китаї є модернізація процесу навчання в межах традиційного напрямку за допомогою застосування інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, гуманітарних художньо-творчих технологій, виявлення та поглиблення національних традицій класичного реалістичного живопису, скульптури, графіки. Крім того, перспективи розвитку процесу навчання майбутніх вчителів образотворчого мистецтва пов'язані не тільки з навчанням «мови» різних видів образотворчого мистецтва, а й із усвідомленням ролі мистецтва в житті людини. Найгострішою професійною проблемою вважається проблема специфіки художнього мислення, зв'язку сучасного мистецтва з минулим і майбутнім.

Орієнтація на перераховані напрями в процесі модернізації навчання студентів образотворчого мистецтва буде сприяти, на наш погляд, успішному досягненню загальних цілей підготовки вчителів образотворчого мистецтва як у Китаї, так і в Україні.

Відзначимо, що наше дослідження, виконане в межах порівняльної педагогіки, не претендує на виявлення потенціалу вищезазначених підходів, технологій, методів у навчанні образотворчого мистецтва майбутніх учителів відповідного предмета, а також умов ефективності їх реалізації в даній сфері. Особливості реалізації кожного з розглянутих нами підходів вимагають окремого дослідження з обов'язковою організацією діагностичного та формуючого експерименту. Нашим завданням було лише показати в найзагальнішому вигляді, якими можливостями володіє кожен підхід у теоретичному навчанні образотворчого мистецтва або в навчанні студентів образотворчої діяльності. У перевірці наших припущень ми бачимо перспективи подальших досліджень.

Висновки до розділу 2

Характеризуючи процес навчання викладачів мистецьких дисциплін, то в системі художньо-педагогічної освіти як України, так і Китаю виділяються два його **етапи**: *етап учнівства та етап самостійної творчості студента*.

Етап учнівства. На даному етапі головне завдання студента – опанувати прийомами образотворчої діяльності, необхідними для роботи в межах обраного напрямку (живопис із використанням різних матеріалів і технік, графіка, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво, дизайн тощо). В Україні основою учнівства виступає академічний напрям, коли

студенти засвоюють прийоми реалістичного образотворчого мистецтва. У Китаї етап учнівства може будуватися безпосередньо на основі прийомів традиційного китайського живопису (при навчанні, наприклад, за спеціальністю «Гохуа»). Велику роль на цьому етапі відіграє вивчення законів сприйняття і відображення дійсності, копіювання картин відомих майстрів, малювання з натури. Діяльність студента має репродуктивний, виконавський характер. Як зазначає Юй Аньдун, процес навчання образотворчого мистецтва на даному етапі заснований на вивченні навколишнього світу шляхом малювання з натури, вивчення будови і пропорцій різних об'єктів, форми окремих частин і їх взаємозв'язку. При цьому вирішуються розвиваючі завдання. У цьому контексті науковець зазначає: «Уважне ставлення до натури під час малювання розвиває зорову пам'ять, спостережливість, просторове мислення, цілісне сприйняття форми шляхом відбору найбільш характерних і типових рис».

Етап самостійної творчості студента. На цьому етапі студент обирає спеціалізацію відповідно до своїх інтересів і здібностей та застосовує отримані на попередньому етапі навички, по-перше, для засвоєння обраного напрямку образотворчої діяльності, по-друге, для творчого самовираження в межах обраного напрямку. Його образотворча діяльність носить творчий характер, він отримує можливість експериментувати з кольором, формою, вибудовувати нестандартні композиції. Творчий характер образотворчої діяльності майбутнього вчителя служить необхідною умовою того, що він зможе згодом розпізнати і розвинути творчі здібності учнів. Творчий підхід у роботі студентів сприяє створенню цілісного образу, відображає світосприйняття студента, його уявлення про прекрасне; при цьому студент отримує можливість самостійно вибрати ті художні засоби, які відповідають його світогляду і естетичним уявленням та дозволяють втілити задуманий ним образ у межах того чи іншого напрямку, стилю, жанру.

Для того щоб навчання студентів образотворчого мистецтва в межах того чи іншого напрямку було ефективним, необхідна концептуалізація цього процесу. Виявленню, систематизації та проєктуванню концептуальних основ навчання студентів образотворчого мистецтва в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю присвячений наступний підрозділ дисертації.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів порівняльно-педагогічного пошуку, аналізу джерельної бази надав підстави зробити такі висновки.

1. Уточнено суть базових понять досліджуваної проблеми та доведено відсутність цілісного дослідження щодо формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР. Уточнено суть ключових понять дослідження: «цифрова компетентність – це *компетентність*, що представляє собою вміння, здатність і готовність вирішувати професійні завдання, використовуючи цифрові засоби навчання у професійній діяльності» та «готовність до формування цифрової компетентності майбутніх викладачів – здатність упроваджувати в освітній процес цифрові засоби навчання». Під цифровою компетентністю майбутніх викладачів мистецьких дисциплін будемо розуміти їх інтегральну особистісно-діяльнісну якість, що виявляється: в здібностях, які формуються на базі знань, умінь і досвіду діяльності, набутих у процесі підготовки в ЗВО, щодо вирішення професійних завдань за допомогою цифрових технологій і на основі володіння цифровою грамотністю; в готовності мотивованого застосування ІКТ з урахуванням специфіки галузі професійної діяльності.

Визначено тенденції формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР. У роботі визначено, що однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є інтеграція, що представляє собою явище, що характеризується органічним взаємопроникненням, в результаті якого формується нове системне і цілісне утворення; міждисциплінарна інтеграція як вища форма інтеграції змісту освіти в підготовці майбутніх викладачів мистецьких дисциплін виражається в спрямованості: на розвиток компетенцій у студента;

різнобічний особистісний розвиток майбутнього фахівця; однією з умов формування цифрової компетентності майбутніх викладачів є міждисциплінарна інтеграція інформатики з дисциплінами професійної підготовки на основі концентратів понятійного апарату інформатики.

2. Визначено структуру формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти КНР. У процесі дослідження доведено, що розвиток цифровізації в освіті, що якісно змінює умови життя і професійної діяльності людини, актуалізували проблему підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в умовах пандемії на основі сформованості у них цифрової компетентності;

Цифрова компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін розглядається нами як найважливіша характеристика професійної компетентності, що включає сукупність наступних компонентів: мотиваційно-особистісного (внутрішні та зовнішні мотиви до своєї майбутньої професійної діяльності), когнітивного (сукупність теоретичних знань, умінь та навичок майбутнього викладача для ефективної організації освітнього процесу із застосуванням цифрових засобів навчання), діяльнісного (практичне втілення професійно-педагогічних знань майбутнього викладача, його інтелектуальних, пізнавальних, технічних, конструкторських та технологічних умінь, необхідних навичок для ефективного впровадження цифрових технологій в освітній процес) та рефлексійно-оцінного (здатність до аналізу та самоаналізу власної діяльності, узгодження цілей, способів та отриманих результатів, усвідомлення свого стилю діяльності, готовність до їх творчої зміни).

3. Охарактеризовано досвід формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти КНР. Програма навчання в системі вищої художньо-педагогічної освіти Китаю зі

спеціальності *Образотворче мистецтво* включає такі дисципліни: *теоретичні* (історія китайського та зарубіжного образотворчого мистецтва); *теоретико-прикладні* (малюнок, живопис олією, аквареллю, гуашшю, скульптура, графіка, кольорознавство і колористика, основи композиції, комп'ютерна графіка, основи музейної педагогіки). У порівнянні з українською системою освіти, у системі вищої художньо-педагогічної освіти Китаю більш широко представлені дисципліни, пов'язані із застосуванням цифрових технологій, більше часу відводиться на вивчення комп'ютерної графіки та комп'ютерного дизайну. Більше уваги приділяється прикладним дисциплінам, таким як дизайн інтер'єрів, ландшафтний, рекламний дизайн, які вивчаються із використанням цифрових засобів навчання

4. Окреслено перспективи творчого використання напрацювань китайських педагогів із проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у вищій школі України.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у проведенні порівняльного аналізу процесу формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в країнах Європейського Союзу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н.М. Українсько-англійський навчальний словник з педагогіки: словник. К. : Педагогічна думка, 2013. 512 с.
2. Биков В.Ю. Структура актуальних напрямів досліджень проблем дистанційної професійної освіти. *Вісник Академії дистанційної освіти*. К., 2003. №1. С. 22-27.
3. Білоус В. С. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя. *Бібліотеки ВНЗ та основні напрямки їх роботи в системі підвищення якості освіти* : матеріали регіон. наук.-практ. конф. (Луганськ, 12-13 березня 2009). Луганськ, 2009. С. 71-79.
4. Близнюк М. М. Формування основ інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів прикладного та декоративного мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2000. 208 с.ук: 13.00.04 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Т., 2003. 193 с.
5. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. К., 1998. 458 с.
6. Бойкова В. О. Моделі і методи створення інформаційних технологій навчання : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 05.13.06. Херсон, 2001. 23 с.
7. Брескіна Л. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів інформатики на основі сучасних мережних інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2003. 16 с.
8. Бугайчук К. Л. Мобільне навчання: сутність і моделі впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів МВС

України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. К., 2012. Вип. 1(27).
Режим доступу: http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/ITZN/2012_1/619-1916-1-RV.pdf.

9. Бурдун О. Особливості впровадження інформаційних технологій у загальноосвітніх школах України: (1950-1985 рр.). *Рідна школа*. 2010. № 1/2. С. 67-71.

10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К., 2007. 1736 с.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Гол. ред. В. Т. Бусел; редакц.-лексикогр. Бусел В. Т., Василега-Дерибас М. Д. та ін.]. 5-те вид. К., 2005. 1728 с.

12. Войтко С. В. Ринок інформаційно-комунікаційних технологій: структура та аналіз. *Вісник національного університету «Львівська політехніка»*. Логістика. 2007. № 594. С. 384–392.

13. Воронцова Е. В. Інформатизація освіти і зародження нового освітнього середовища як основи нової української школи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2017. № 4. С. 3–7.

14. Гевко І., Борисов В. Питання менеджменту в сучасній освіті. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. Черкаси, 2019. Випуск № 1. С. 193–200.

15. Гевко І., Коляса П. Методика навчання комп'ютерної графіки студентів закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019. № 3 (170). С. 6–12.

16. Гевко І., Невмержицька О. Роль інформаційно-комунікаційних технологій в сучасній концепції дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019. № 2 (169). С. 41–45.

17. Гевко І., Турубара О. Вплив інформаційних компетенцій на підготовку майбутнього фахівця. *Вісник національного педагогічного*

університету «Ченігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2019. Випуск № 1(157). С. 28–33.

18. Гевко І. В. Підвищення якості підготовки майбутніх фахівців професійної освіти в галузі комп'ютерних технологій засобами 3–D моделювання. *Вісник національного педагогічного університету «Ченігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Чернігів, 2019. Випуск № 2(158). С. 203–211.

19. Гончаренко Л., Костенко О. ІКТ та підвищення якості навчання. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід.* 2012. № 5. С. 25–28.

20. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К., 1997. 376 с.

21. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К., 1997. 376 с.

22. Гончарова О. М. Вдосконалення організаційних форм навчання студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Нові технології навчання.* К., 2008. Вип. 52. С. 21–24.

23. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. К., 2007. 40 с.

24. Горбатюк Р. М. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній підготовці майбутніх учителів. *Трудова підготовка в сучасній школі.* 2012. № 4. С. 38-41.

25. Гриньова В. М. Становлення професійно-педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конф (Харків, 12 квітня 2012 р.).* Х., 2002. С.17-22.

26. Гриньова В. М. Сутність понять «професіоналізм» та «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія: Х., 2004. Вип. 25. С.*

75-87.

27. Гриньова В. М., Карпова Л. Г. Професійна компетентність учителя: суть, структура, умови формування : навч. посібник. Х., 2011. 109 с.

28. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика : навч.-метод. посібник. Полтава, 2012. 232 с .

29. Грітченко А. Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 39(1). С. 97–102.

30. Дейніченко Т. І., Дейніченко Г. В., Жерновникова О.А. Педагогічна підтримка іноземних здобувачів з КНР освітньо-наукового рівня вищої освіти у вивченні математичної статистики. *Педагогіка та психологія* : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2010. Вип. 63. С. 65-67.

31. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М. Л. Смульсон та ін. ; за ред. М. Л. Смульсон. Кіровоград, 2012. 240 с.

32. Дмитренко, Н. Є. Інформаційна компетентність як вагома складова професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* , 2015. Вип. (4 (82)). С 31-35. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20382/1/31-35.pdf>.

33. Доброскок І. І., Наливайко О.О., Рибалко Л.С., Жерновникова О.А. Впровадження цифрових ресурсів у процес підготовки музикантів-педагогів у навчальних закладах КНР. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав-Хмельницький : СКД, 2020. Вип. 12. С. 64-89.

34. Доценко С. О. Досвід організації дистанційного навчання в Китаї. *Педагогічний альманах*, 2021. 47. doi.org/10.37915/pa.vi47.145.

35. Доценко С. О. Творчі методи прийняття ефективних рішень. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології*. Київ : Пед. думка, 2017. Вип. 6. С. 138–158.

36. Доценко С. О., Гавриш І. В., Щербакова О. О. STEM-освіта як засіб підвищення творчого потенціалу особистості в рамках науково-педагогічного проекту «Інтелект України». *Perspectives of research and development : collection of scientific articles*. Dublin, Ireland : SAUL Publishing Ltd., 2017. P. 119–125.

37. Доценко С.О., Прокопенко А.І., Підчасов Є.В., Москаленко В.В., Лебедєва В.В. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів. Навчальний посібник. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. – 81 с.

38. Доценко С. О, Овчар Н., Титарчук М. В., Чепелєв О. О. Аспекти використання інформаційних технологій і дистанційного навчання під час світової пандемії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 74. 188 с. Т. 1, С.76-81

39. Доценко С., Бойчук Ю., Боярська-Хоменко А. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів: досвід харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. *Дидактика*. Чернігів : Десна Поліграф, 2021. Вип 1. С. 7-14

40. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир, 2003. 192 с.

41. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

42. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі.

Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2011. №. 11. С. 3–15.

43. Жерновникова О. А., Наливайко О. О., Черноус Н. А. Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. Х.* : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. Вип. 58. С. 33–42.

44. Жерновникова О. А. Педагогіка вищої школи в схемах і таблицях : навчальний посібник / О. А. Жерновникова, Л. М. Калашнікова. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 260 с.

45. Жерновникова О. А., Ван Цзін І. Формування та становлення особистості майбутнього педагога засобами музичного мистецтва. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 36. С. 208–212.

46. Жерновникова, О., Перетяга, Л., Ковтун А., Кордубан, М., Наливайко, О., Наливайко, Н. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. 75 (1). 170-185.

47. Зуб С.С., Пономарьова Н.О., Яловега І.Г. Можливості дизайн-мислення у інноваційній педагогічній діяльності. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : колективна монографія. Київ. Інститут освіти дорослих НАПН України імені І.Зязюна, ХНПУ імені Г.С.Сковороди. 2020. С.343-340.

48. Івасюк І. Д. Впровадження інформаційних технологій у закладах освіти Вінницької області. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2012. № 1. С. 3-5.

49. Ільніцька Л. ІКТ з метою формування профільних компетентностей. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід.* 2012. № 3. С. 22-23.

50. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2008. 20 с.

51. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях: навч. посіб. Х, 2011. 50 с.

52. Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С., Шестопалюк О. В. Підготовка майбутніх вчителів до використання ІКТ : навч.-метод. посіб. Вінниця, 2009. 100 с.

53. Кадемія М. Ю., Шестопалюк О. В. Методика професійного навчання з інформаційних технологій : навч. посіб. Вінниця, 2007. 308 с.

54. Касьян Т. К. Організація навчання декоративно-прикладного мистецтва на Катеринославщині у другій половині XIX – початок XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Черкаси, 2016. 220 с.

55. Красюк І. О. Художня освіта на Лівобережній Україні другої половини XIX – початку XX століття : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2013 . 20 с.

56. Лю Хуейцінь. Три неминучі проблеми в швидкому розвитку інформатизації освіти. *Інформаційні технології освіти. Початкова і середня школа*. 2008. № 10. С. 80-81 (кит).

57. Мей Хонг. Створення цифрового Китаю: використання можливості нового етапу розвитку інформатизації. *People's. Жэньминь жибао*. 2018. Вип. 05 (кит.).

58. Морозова Т. Ю. Теоретико-методологічні засади вищої інформаційно-технологічної освіти в Україні : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. К., 2011. 36 с.

59. Наливайко О. Цифровізація освітнього середовища в закладах вищої освіти китайської народної республіки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. 2(32). 188-194.

60. Наливайко О.О., Манченко О. Ю., Рудченко О. Ю. Формування

інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців журналістики. Наукові записки кафедри педагогіки. Харків, 2019. Вип. 44. С. 169–177.

61. Наливайко О.О., Перетяга Л.Є. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти КНР. Педагогіка та психологія. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2019. Вип. 59. С. 134–141.

62. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. редакцією чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. Х., 2012. 348 с.

63. Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: Стислий аналітичний огляд. К., 2001. 53 с.

64. Панченко Л. Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.10. Луганськ, 2011. 44 с.

65. Паньок Т. В. Розвиток вищої художньо-педагогічної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. – Харків : видавництво «Оперативна поліграфія» ФОП Здоровий Я. А., 2016. – 660 с.

66. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автор. дис ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 40 с.

67. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / під ред. І. А. Зязюна. К., 2000. С. 274-298.

68. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2001. 256 с.

69. Провайдинг цифрового освітнього середовища. Методичні рекомендації до самостійної роботи здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Укладачі: Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В., Собченко Т., Лебедева В. Харків, 2021. 36 с.

70. Прокопенко А.І., Олійник Т.О., Москаленко В.В., Лебедева В.В. Формування цифрової грамотності майбутніх педагогів в умовах інклюзивної освіти. *Загальна теорія здоров'я і здоров'язбереження: колективна монографія за загальною редакцією проф. Ю. Д. Бойчука*. С. 453-460.

71. Прокопенко А. І., Доценко С. О., Москаленко В. В, Лебедева В. В., Толяренко Н. І., Алієв Х. М. Технології дистанційного навчання: діяльності та ресурси MOODLE: навч. посіб. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2021. 50 с.

72. Прокопенко А.І., Андрієвська В.М. Компоненти готовності вчителя початкової школи до використання ІКТ як інструмента формування метапредметних ІКТ-умінь учнів. *Педагогіка і психологія*, 2018. Вип. 59. С. 139-149.

73. Прохорова С.М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 4. С. 113–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24.

74. Рафальська М. В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів інформатики у процесі навчання методів обчислень: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2010. 284 с.

75. Рашевська Н. В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. К., 2011. 21 с.

76. Семеріков С. О. Нові засоби дистанційного навчання інформаційних технологій математичного призначення. *Тестування і моніторинг в освіті*. 2008. №2. С. 42–50.

77. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія. Кривий Ріг, 2009. 340 с.

78. Собченко Т. М., Доценко С. О. Цифрова компетентність майбутнього фахівця філологічного та природничого профілю. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Вип. 53. С. 40–55.

79. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2002. 425 с.

80. Теплицький І. О., Семеріков С. О., Поліщук О. П. Модель мобільного навчання в середній та вищій школі. *Комп'ютерне моделювання в освіті* : матер. III Всеукр. наук.-метод. семінару (Кривий Ріг, 24 квітня 2008 р.). Кривий Ріг, 2008. С. 45-46.

81. Ткаченко Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Л., 2009. 260 с.

82. Триус Ю. В., Герасименко І. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Теорія та методика електронного навчання*. Кривий Ріг, 2012. Вип. III. С. 299-308.

83. Тутова О. В. Методична система формування професійної готовності майбутнього вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в евристичному навчанні математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2010. 20 с.

84. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : посібник / О.В. Білоус, О. О. Гриценчук та ін. К. : Атіка, 2014. 212 с.

85. Цзі Іпін, Коваленко Л. М. Формування проєктувальної компетентності майбутніх фахівців. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 36. С. 160-165

86. Цзі Іпін, Ковінько А.В. Суть поняття «академічна дизайн освіта». *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами*: матер. III Всеукр. (з міжнар. участю) наук.-метод. конф. (5 грудня 2017 р., м. Херсон). Херсон, 2017. Ч. 1. С. 327-331.

87. Цзі Іпін, Чень Хуейхуей. Формування пізнавального інтересу студентів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.). Х., 2018. С. 342-345.

88. Цзі Іпін. Засоби формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті* : міжнародний періодичний збірник наукових праць. За заг. ред. проф. В.П. Бабича, проф. Л.С. Рибалко, проф. Л.А. Штефан. Вип. 3. Харків : Вид. ВННОТ, 2021. С. 323-325.

89. Цзі Іпін. Методи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав-Хмельницький : СКД, 2021. Вип. 14. С. 169–175.

90. Цзі Іпін. Суть і структура художньо-графічних компетентностей студентів. *Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (20-21 вересня 2018 р., Херсон). Херсон: Айлант, 2018. Т. II. С. 98-100.

91. Цзі Іпін. Формування художньо-графічної компетентності майбутніх фотохудожників у ЗВО КНР. *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті*: матер. Міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, 11-12 квітня 2019 р.). Х., 2019. С.208-209.

92. Цзі Іпін. Художня освіта в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): історіографія дослідження. *Теорія та методика*

навчання та виховання: зб. наук. праць. Х.: ФОП Петров В. В., 2018. Вип. 44. С. 110-122.

93. Цзі Іпін. Цзі Іпін, Чень Хуейхуей. Суть поняття «організація». *Підготовка управлінських кадрів в контексті нового закону України «Про освіту» (2017 р): матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (22-23 березня 2018 р., м. Полтава).* С. 117-119.

94. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару / за заг. ред. О.Е Коневщинської, О.В.Овчарук. Київ.: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: Київ, 2018. 61 с.

95. Чжан Вейцзин. Інформатизація освіти в Китаї різко змінилася за 70 років. 2019. URL : https://news.eol.cn/uni/201909/t20190926_1684908.shtml (дата звернення: 10.12.2020)

96. Шмирова О. Дистанційне навчання як різновид сучасних педагогічних технологій. *Новий колегіум.* Х., 2005. №6. С. 54–58.

97. Шуневич Б.І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки. К., 2005. 365 с.

98. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. К., 2002. 560 с.

99. Яшанов Я. С. Теоретико-методичні засади системи інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2010. 240 с.

100. Bao Shujuan, Ji Yiping, Hu Yuanyuan. Strategies for Improving Quality of Applied Majors' Undergraduate Degree Theses: The Case of Lishui University. *Journal of Lishui university.* 2019. Vol. 41 (3). P. 117-121.

101. Berezka, S., Panasenko, E., Zhukova, O., Radchuk, H., Sobolyeva, S., & Raievska, Y. Neuropsychological Peculiarities of Studying Future Psychologists' Emotional Intelligence. *BRAIN. Broad Research in Artificial*

Intelligence and Neuroscience. 2021. 12(2), 38-52.
<https://doi.org/10.18662/brain/12.2/190>.

102. Guo L. New curriculum reform in china and its impact on teachers. *Canadian and International Education/Education Canadienne et internationale*. 2012. 41(2). 6.

103. Information and Communication Technology (ICT) and Education. (n. d). Retrieved May 5, 2017, from: http://www.basiced.org/wpcontent/uploads/Factsheets/Technology_fact_sheet.pdf, 1–2.

104. Ji Yiping, Bao Shujuan. Publicity Work at Colleges and Universities against the Background of New Media: A Discussion on Lishui University. *Journal of Lishui university*. 2017. Vol. 39 (6). P. 85-90.

105. Kostikova I., Olefirenko, N., Ponomarova, N., Bilousova L., Pikilnyak A. E-learning resources for successful Math teaching to pupils of primary school. Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018) 2019. Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018, Vol. 2433, p.443-458 <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper30.pdf>.

106. Olefirenko N. V., Kostikova I.I., Ponomareva N.O., Lebedieva K.O., Andrievska V.M., Pikilnyak A.V. Training elementary school teachers-to-be at Computer Science lessons to evaluate e-tools. Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 7th workshop, CTE. 2019. Vol. 2643. P. 578-591. <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper34.pdf>.

107. Palamar B.I., Vaskivska H. O., Palamar S.P. Didactical determinants use of information and communication technology in process of training of future specialists. *Wiadomości Lekarskie*. Warszawa: Wydawnictwo Aluna, 2017. T. LXX. Nr 4. 838–842.

108. Ponomarova N., Gulich O., Zhernovnykova O., Olefirenko N., Masych N. Conditions of blended learning implementation in H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University: experience of Physics and

Mathematics Faculty. *Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021)*. Kryvyi Rih, Ukraine, May 12-14, 2021. P. 1–8.

109. Sun Jingqiu, Tan Xiao, Ji Yiping. Preparation of future teachers of art disciplines for innovative activity in China. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020. Vol. 10(11). P. 388-395. eISSN 2391-8306.

110. Zhernovnykova O., Kovalenko O., Mkrtychian O., Zelenska L.. Evaluation of the professional teaching competence: chinese experience. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020;10(3):199-207.

111. Zhernovnykova O. A, Nalyvaiko O. O., Nalyvaiko N. A. Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School: monograph «Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine» edit. I.M. Trubavina, S.T. Zolotukhina. Vienna: Premier Publishing, 2019. 208–216.

112. Zhernovnykova O., Kovalenko O. European experience in training prospective teachers. *Лідер. Еліта. Суспільство*. X., 2018. Вип. 1. С. 91–99. doi: 10.20998/2616-3241.2018.1.09

113. Zhukova, O., Ivanenko, L., Mandragelya, V., & Janužis, G. Challenges of online-education: what society expects from teachers. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. 2021. 5. 522-532. doi:https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6285.

114. Zhukova, O., Kvalenko, O., Khil, O., Ovsiankina, L. Innovative Technologies in Higher Education: Social Policy and Development of International Cooperation. *Revista geintec-gestao inovacao e tecnologias*. 2021. Vol. 11, No. 3, pp.1059-1078.

115. 邓昕,陈冲,吴芳. 新时期中国摄影教育现状与改革刍议[J].

四川戏剧. 2019(12)

116. 雁. 非摄影专业开设摄影课程的现状与对策思考[J].

美术大观. 2016(12)

117. 王众希. 高校图片摄影专业“影视基础”教学方案研究[J].

艺术科技. 2017(04)

118. 吴炜. 美术学院非摄影专业的摄影教学[J]. 西北美术. 2015(04)

119. 衡思珍. 试析高校非摄影专业中的摄影课程教学模式研究[J].

青春岁月. 2018(23)

120. 孙茂新. 加强少数民族地区高校摄影专业建设[J].

美术文献. 2019(02)

121. 张欣迪, 张莹莹. 大数据时代背景下对应用型本科摄影专业课程课程体系改革的思考研究[J]. 时代教育. 2017(01).

122. 张辉. 综合类大学背景下的摄影教育以西安理工大学摄影专业为例[J]. 中国摄影. 2017(01).

123. 唐封鹏. 浅析高校摄影专业学生如何培养创新能力 明 2017(04)

124. 蒋谊. 高校摄影专业史论课程教育教学情况研究以中国传媒大学南广学院摄影专业为例[J]. 长江丛刊. 2017(14)

125. 石战杰. 学科背景下的中国高等摄影教育从课程、专业到学科的反思[J]. 中国摄影家. 2020(06).
126. 孙颖. 全媒体时代下高校摄影教育的反思与变革[J]. 2020(07).
127. 支雷鹰. 数码时代下公共摄影教育的现状与发展前景 长沙大学学报. 2019(02).
128. 余润生. 高校公共摄影教育发展策略探析[J]. 文化创新比较研究. 2019.
129. 周志鹏. 怯魅的摄影—文化修养课堂的摄影教育工程. 2018(02)
130. 程艳华. 高校摄影教育现状分析及改革思路[J]. 术学院学报. 2016(10)
131. 王慧. 英国高等摄影教育研究[J]. 艺术教育. 2016(05)
132. 丛海亮. 海峡影艺. 数字时代高校摄影教育未来的思考. 2020(02)
133. 王俊杰. 风景名胜. 艺术院校中摄影课程的改革和思考[J]. 2019(03)
134. 秦丽. 艺术家. 数字化时代下高校摄影教育改革探讨[J]. 2019(11)
135. 罗慧婷. 浅谈摄影教育在大学生素质培养中的作用 [J] . 中国校外教育. 2009.8.
136. 刘仁, 刘婷. 媒介融合时代高校新闻摄影教学改革探索 [J] 产业与科技论坛 · 2018(17).

137. 刘洪媒介融合时代“新闻摄影”教学改革与创新的思考 [J] 教育
教学论坛 , 2015(15).
138. 王华丽.数码时代摄影艺术教学改革初探中国市场 , 2007.
139. 张楠.摄影教育的教学理课程设计与教学方教育学院学报 , 2008.
140. 马莹.迈向新媒体艺术时代的摄影教育国科技信息, 2008.
141. 陈申 , 徐希景中国摄影艺术史北京 : 三联书店2011.
142. 中艺影像编. 中国摄影大家谈北京 : 人民邮电出版社2011.
143. 马运增 , 陈申著 . 中国摄影史1840-1937.国摄影出版社,1988.
144. 陈昌谦主编. 当代中国摄影艺术史北京 : 中国摄影出版,1999.
145. 吴群著. 中国摄影发展历程北京 : 新华出版社1986.
146. 曾恩波著. 世界摄影史北京 : 中国摄影出版社 , 1985.
147. 吴钢著 . 摄影史话北京 : 中国摄影出版社, 2006.
148. 吕澎著世纪中国艺术史北京 : 北京大学出版社 , 207.
149. 丁遵新著. 摄影美的本性与创造江 : 浙江摄影出版社 , 2004.
150. 中国摄影家协会编. 中国摄影五十年浙江 : 浙江摄影艺术出版
社, 1999.

151. 中国摄影家协会四十年北京：中国摄影出版社，1996.
152. 吕厚民主编. 中国当代摄影山东：山东美术出版社，1993.
153. 蒋齐生，舒宗侨、顾棣. 中国摄影史北京：中国摄影出版社，1998.
154. 颜志刚. 摄影技艺教程上海：复旦大学出版社，1996.
155. 甘险峰？中国新闻摄影北京：中国摄影出版社2008.
156. 樊智毅译. 摄影的艺人民邮电出版社，2012.
157. 林路著. 摄影思想史浙江摄影出版社，2015.
158. 顾铮著. 西方摄影文论选浙江摄影出版社2015
159. 卜新章. 摄影基础南京师范大学出版社，2006.
160. 张宗寿主编. 高校摄影教育的红飘带电子科技大学出版社2011.
161. 张宗寿主编·中国高校摄影教育理论研究电子科技大学版1996.
162. 宿志刚著·中国高校摄影教育概览中国文联出版.2020.
163. 张效祎·高等摄影专业教育培养初探叨2019.
164. 阮建玲. 关于高校摄影专业教育工作的探讨教2018.
165. 沈蕾. 论新媒体环境下高校摄影教学的变革闻传2019.

166. J 石战杰·中国摄影教育大事中国摄影2019.
167. 张晓凯·艺术设计专业的摄影教学改革初探教育探索.2017.
168. J 刘文奕·摄影教育与人才素质培浙江大学学报人文社会2019.
169. 杨晓光·钟凤宏·关于摄影艺术教育的思文艺研究2018.
170. 刘萍, 宋永琴·摄影教学中媒介素养的培养新闻界2018.
171. 潘嘉来·摄影对文化的贡献中国摄影2007.
172. 唐海波·高校摄影艺术教育在当代艺术语境下的探讨.教育现代化2018.
173. 姜春辉·国外高校摄影教学的启示 - 评美国摄影教程教育发展研究2018.
174. 黄晓洲·高校摄影教育现状及改革研究教育与职业2019.
175. 梅常青·摄影艺术教育研究艺术百家2017.
176. 陈丽明·摄影基础课程教学方法的研究南京师范大学2018.
177. 王珂·期间我国摄影创作发展探索扬州2017.
178. 陆花·北京电影学院实践教学特色研究北京电影学院2019.
179. 窦乃琪·当代艺术背景下的高校摄影西安理工大学2018.

- 180.赵昕阳·数字影像时代胶片摄影艺术的活化研究深圳大学2017.
- 181.蔡萌. 演变与建构中国当代摄影研究2019.
- 182.王彬. 从摄影到屏幕影像美国高等院校摄影教育研究北京电影学院2019.
- 183.肖凤霞·高校艺术设计专业摄影教学探述东北师范大2019.
- 184.樊昌秀. 摄影教育中视觉读写能力的培养华南师范大学2017.
- 185.刘旭升. 高校摄影教育的发展寻绎山东艺术学院摄影专业的探析与研究山东艺术学院2017.
- 186.林路. 从杉本博司说到高校摄影教学中国摄影报2018.
- 187.孙宇龙摄影教育大数据建设原则与路径.中国摄影报2014.
- 188.刘树勇位教育工作者的摄影教育个案观察中国摄影报2011.
- 189.方妍. 推进中国特色社会主义摄影事业新发中国摄影报2019.
- 190.盛希贵、周邓燕、张宗鹭·新中国新闻摄影高等教育年回2013.
- 191.宿志刚年中国摄影教育现状研究北京电影学院学报2010.
- 192.延婧. “超媒体时代”的摄影教育探中国摄影报2018.
- 193.方妍. 北影摄影学院：教育 = 创新 + 匠心中国摄影2018.

- 194.刘冻·江苏省广播电视总台东方全媒体中心视觉总监·摄影教育某些现状的改变刻不容缓中国摄影2018.
- 195.杨晓光·关于摄影教育的批评与思考中国摄影2018.
- 196.汤天明·当代摄影史书写：现状、意义与路中国地质大学学报社会科学版2021.
- 197.唐东平·中国摄影教育应对策略探北京电影学院学报2012.
- 198.张建利·注重摄影艺术教育的内涵文艺报2008.
- 199.本报实习记者·张晓寅·高校摄影教育中的“经验与实践”.中国摄影报.2018.
- 200.孙宇龙·摄影教育大数据建设原则与路径中国摄. 2017.
- 201.文迅·《中国文学艺术界联合会年鉴2018.
- 202.时光慧主编·中华人民共和国年艺术摄影艺术发展概况2002.
- 203.朱烟·理清摄影学习的脉络中国摄影报2016.
- 204.顾铮·以人文的名义—杂谈中国高等摄影教育的问题与出国摄影报2018
- 205.杨晓光·关于摄影教育的批评与思考中国摄影报2005.

- 206.宿志刚. 当代摄影的新面向与摄影教育的培养中国摄影报2019.
- 207.张晓寅. 高校摄影教育中的“经验与实践中国摄影报2017.
- 208.孙宇龙, 北京电影学院视听传媒学院 2 0 1 3
- 209.汤天明. 摄影教育与人文教育的融合: 必要性与途径 [J]. 南京邮电大学学报 (社会科学版)2019.
- 210.文? 《中国摄影年鉴》恢复连续出版中国摄影报, 2019.
- 211.视觉文化学者, 中国传媒大学教授, 陈卫星. 摄影之内与摄影之外 [N]. 中国摄影报2016.
- 212.刘悠扬, 顾一心. 《现代摄影》: 摄影史精彩的瞬间 [N]. 深圳商报2010.
- 213.胡中节, 美术院校摄影专业的生存空间—关于摄影教学的几点思考贵州大学学报2007.
- 214.北京电影学院摄影系专业课程教学大纲2008.
- 215.董介人. 全国高校摄影教育论文集南京南京师范大学出版2007.
- 216.中国摄影家协会理论部编. 史记摄影论坛精粹2008.
- 217.感悟摄影— 2 0 0 6 江苏摄影论坛文集江苏教育出版2008.

- 218.佟树珩.袁毅平.胡志川.陈昌谦.张家琪.任一权.当代中国摄影艺术史.[M].北：中国摄影出版社，1996.12.
- 219.世纪摄影论坛精粹.[M].北京：中国摄影出版社，1996.12.
- 220.宿志刚.中国高校摄影教育概览北京：中国文联出版社，2009.09.
- 221.王英杰.刘宝存.中国教育改革京：北京师范大学出版社，2009.01
- 222.刘大力.高等艺术教育教学研究.[M].济南：山东大学出，2012.
- 223.权英卓.王迟.互动艺术新视听.[M].北京：中国轻工业出版2007.01.
- 224.高桐.基于新媒体背景的“微媒体”交互设计研究[2015（10）].
- 225.宋永明.艺术设计类专业的工作室教学模式研究.[J].中国学术期刊
电子出版，1994—2015.
- 226.许旻.数字媒体艺术专业教学改革研究.[J].艺术教育,2015.12
- 227.王淑娟.“互联网+”趋势下中国民族文化艺术产业化模式的创新.[J]
.艺术教育, 2015.12
- 228.郭雪蕊.当代艺术摄影作摄影装置艺术.[J].青春岁月，2013.05.
- 229.孙羽盈.关于高校摄影教学内容改革的思考.[J].科教纵横，2012

- 230.姚光明.从“摄其所知”到“摄其校摄影专业人才培养之思考.[J].西南农业大学学报, 2012. (10)
231. 宿志刚.2国摄影教育现状研究.[J].北京电影学院学报, 2002.06.
232. 李前光.新中国摄影艺术事业六十年.[J].中国艺术报, 2010.01.
- 233.肖凤霞.高校艺术设计专业摄影教学探述[D]: [硕士学位论文].长春: 东北师范大学.2007.
234. 李楠.影响: 中国当代摄影精神交往录.[M].杭州: 浙江摄影出版社, 2013.03.
235. 陈俊鸿摄影艺术的美育优势与实施策略[J].中国校外教育, 2009 (7) : 143.
- 236.孙晨.校传统摄影教育模式及问题研究[J].吉林工程技术师范学院学报, 2010 (6) : 34.
- 237.宋一苇, 徐朝信. 摄影艺术教育[M].北京: 人民出版社, 2007 : 177-187.
- 238.唐团结世界摄影发展史: 摄影图片探索之旅[M].南京: 南京师范大学出版社, 2006 : 110-114.
- 239.林路.瞬位摄影名家作品解读[M].上海:学林出版社, 2007 : 35-38.

- 240.史林平说风光：图解风光摄影四大秘诀[M].北京:中国摄影出版社,2007：69-71.
- 241.梁涛.在摄影教学中感受审美教育[J].职业，2011（24）：61.
- 242.臧锐.论摄影教学中的审美素质培养[J].河南广播电视大学学报，2004（2）：31-32.
- 242.宋晓娜.教育技术专业中的《摄影基础》课的作用与教学改革研究：[D]．山东：山东师范大学2012.
- 243.樊昌亲.摄影教育中视觉读写能力的培养东：华南师范大2019.
- 244.郭晓凯.艺术设计专业的摄影教学改革初探.教育探索2019.
- 245.郭根生.摄影课程教学与相机选择.实验室研究与探2016.
- 246.张建利.关于我国高等摄影教育的思考.湖南科技学院学报2016.
- 247.黄鸣刚.关于现代摄影教育的思考.现代传播2009.
- 248.邹霞.对我国高师教育技术专业本科培养目标的研究2009.
- 249.林路.摄影网址手册.杭州：浙江摄影出版2000.
- 250.邢化.摄影网络课程的设计与制化职业教育研2001.

- 251.汤天明. 摄影教育与人文教育的融合：必要性及途径. 南京邮电大学学报（社会科学版）2011.
- 252.唐东平. 中国摄影教育应对策略探析. 北京电影学院学报2014.
- 253.马亚琴. 新媒体技术冲击下新闻摄影教育的走向. 山西大2014.
- 254.孙羽盈. 关于高校摄影教学内容改革的思考. 技术创新与应2017.
- 255.白少楠. 谈新媒体时代中国高校摄影艺术教育, 中国2018.
- 256.刘萍等. 摄影教学中媒介素养的培养. 新闻界2009.
- 257.师范院校美术专业教程. 南京：江苏美术出版社, 2006.
- 258.邵丽华. 美术摄影. 重庆：西南师范大学出版社, 1999.
- 259.苏民安. 商业摄影设计系列教材. 北京：清华大学出版社, 2005.
- 260.林路. 摄影发烧友实战手册. 福建科学技术出版社, 2003.
- 261.潘锋, 刘祥龙. 摄影技艺教程. 上海人民美术出版社, 2006.
- 262.林路. 摄影大师的实用. 福建科学技术出版社, 2005.
- 263.蒋国忠. 审美艺术教程. 海：复旦大学出版社, 2005.
- 264.郭声健. 艺术教育的审美品. 湖南师范大学出版社, 2005.

- 265.李培林. 借你一双慧眼影创作与审美 [M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2006.
- 266.王传东. 大学摄影艺术南: 山东美术出版社, 2006.
- 267.王传东. 现代摄影教程南: 山东美术出版社, 2007.
- 268.于峰. 数码摄影创济南: 山东美术出版社, 2005.
- 269.冉玉杰. 摄影基础教成都: 四川美术出版社, 2006.
- 270.韩程伟. 摄影艺术与普通高校通识教育丛浙江大学出版社2007.
- 271.刘章麟. 亲情摄影 [M]. 成都: 四川科学技术出版社, 2005
- 272.刘智海. 基础摄影 [M]. 上海: 上海人民美术出版社, 2007.
- 273.蒋焯, 刘永健. 现代摄影基础 [M]. 长沙: 湖南人民出版社, 2007.
- 274.赵嘉. 顶级摄影器材 [M]. 北京: 中国摄影出版社, 2006.
- 275.程樯. 探寻视界文集 [M]. 北京: 中国电影出版社, 2007.
- 276.刘德祖等. 大学摄影 [M]. 杭州: 中国美术学院出版2019.
- 277.张淑艳. 现代摄影教程大学生文化素质教育丛书 [M]. 大连: 大连理工大学出版社, 2006.

- 278.刘和海等. 摄影基础与作品赏析 [M]. 合肥: 安徽人民出版社
2006.
279. 刘文. 试论摄影教育与大学生素质培养 [J]. 大学时代: B
版, 2006 (04): 70-71.
- 280.黄建军. 论摄影语言的视觉传达特性与学生审美能力的培肃农业
, 2005(05): 93-94.
- 281.肖伟奇. 摄影艺术创作是美育的重要途径 [J]. 教书育人: 普
教版, 2000 (06): 47-48.
- 282.林佩珠. 范院校开设摄影选修课的实践与思考 [J]. 中山大学
学报论丛, 2006 (06): 48-51.
- 283.全媒体时代下高校摄影教育的反思与变革[J].孙颖. 今传媒. 2020.
- 284.高校摄影教育现状分析及改革思路程艳华. 原城市职业技术学院
学报. 2016.
- 285.学科背景下的中国高等摄影教育从课程、专业到学科的反思[J].
石战杰. 中国摄影家. 2020(06)
- 286.大数据背景下高等摄影教育创新[J]. 严昊. 戏剧之家. 2020(25)
- 287.数码时代下公共摄影教育的现状与发展前景雷鹰. 长沙大学学报.
2019.

- 288.怯魅的摄影文化修养课堂的摄影教育[J]志鹏. 时尚设计. 2018.
- 289.英国高等摄影教育研究[J]. 王慧. 艺术教育. 2016.
- 290.数字时代高校摄影教育未来的思考 丛海亮. 海峡影艺. 2020.
- 291.艺术院校中摄影课程的改革和思考 王俊杰. 风景名胜. 2019(03)
- 292.数字化时代下高校摄影教育改革探讨[J]. 秦丽. 艺术家. 2019(11)
- 293.高等摄影艺术教学体系建设与发展研究放. 艺术研究. 2010(01)
294. 摄影艺术教育研究[J]. 梅常青. 艺术百家. 2006(03)
295. 季翼平, 包淑娟.高校学生记者队伍培养的思考.Jornai of News Research.2017. Vol. 8. №16.269-270.
296. 季翼平, 包淑娟/ 新建地方本科院校学生转专业现状与对策研究——以丽水学院为例. 丽水学院学报.2018. 40 卷第 3 期.107-114.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список праць, опублікованих Цзі Іпіном за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати

дослідження:

1. Sun Jingqiu, Tan Xiao, Ji Yiping. Preparation of future teachers of art disciplines for innovative activity in China. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020. Vol. 10(11). P. 388-395. eISSN 2391-8306.
2. Цзі Іпін. Методи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Переяслав-Хмельницький : СКД, 2021. Вип. 14. С. 169–175.
3. Цзі Іпін. Художня освіта в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): історіографія дослідження. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. праць*. Х.: ФОП Петров В. В., 2018. Вип. 44. С. 110-122.
4. Цзі Іпін, Коваленко Л. М. Формування проєктувальної компетентності майбутніх фахівців. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 36. С. 160-165

Наукові праці апробаційного характеру:

5. Цзі Іпін, Ковінько А.В. Суть поняття «академічна дизайн освіта». *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами: матер. III Всеукр. (з міжнар. участю) наук.-метод. конф. (5 грудня 2017 р., м. Херсон)*. Херсон, 2017. Ч. 1. С. 327-331.
6. Цзі Іпін, Чень Хуейхуей. Формування пізнавального інтересу студентів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.)*. Х., 2018. С. 342-345.

7. Цзі Іпін. Засоби формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті* : міжнародний періодичний збірник наукових праць. За заг. ред. проф. В.П. Бабича, проф. Л.С. Рибалко, проф. Л.А. Штефан. Вип. 3. Харків : Вид. ВНОТ, 2021. С. 323-325.

8. Цзі Іпін. Суть і структура художньо-графічних компетентностей студентів. *Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (20-21 вересня 2018 р., Херсон). Херсон: Айлант, 2018. Т. II. С. 98-100.

9. Цзі Іпін. Формування художньо-графічної компетентності майбутніх фотохудожників у ЗВО КНР. *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті*: матер. Міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, 11-12 квітня 2019 р.). Х., 2019. С.208-209.

10. Цзі Іпін. Цзі Іпін, Чень Хуейхуей. Суть поняття «організація». *Підготовка управлінських кадрів в контексті нового закону України «Про освіту» (2017 р)*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (22-23 березня 2018 р., м. Полтава). С. 117-119.

Опубліковані праці,

які додатково відображають наукові результати дисертації:

11. Bao Shujuan, Ji Yiping, Hu Yuanyuan. Strategies for Improving Quality of Applied Majors' Undergraduate Degree Theses: The Case of Lishui University. *Journal of Lishui university*. 2019. Vol. 41 (3). P. 117-121.

12. Ji Yiping, Bao Shujuan. Publicity Work at Colleges and Universities against the Background of New Media: A Discussion on Lishui University. *Journal of Lishui university*. 2017. Vol. 39 (6). P. 85-90.

13. 季翼平, 包淑娟. 高校学生记者队伍培养的思考. *Journal of News Research*. 2017. Vol. 8. №16. 269-270.

14. 季翼平, 包淑娟/ 新建地方本科院校学生转专业现状与对策研究
—以丽水学院为例. 丽水学院学报. 2018. 40 卷第 3 期. 107-114.

Університет Лішу (<http://www.lsu.edu.cn/>)

Програма підготовки фахівці з фотографування (цифрове навчання)

Професійна назва: Фотографія

Професійний код: 130404

Цілі навчання

Розвивати та опановувати основні теорії культури та мистецтва та суміжні дисципліни; володіти базовими теоріями, базовими знаннями та базовими навичками фотографії; мати можливість досліджувати та створювати фотографію; вміти брати участь у зйомці зображень або обробці зображень або займатися самостійною роботою в нових комунікаційних агентствах чи установах чи на підприємствах Якісні прикладні таланти в комунікації зображень.

Технічні характеристики та вимоги до здібностей

Ця спеціальність вимагає від студентів відносно систематичної професійної теорії фотографії та професійних знань, оволодіння базовими сучасними інформаційними комунікаційними технологіями та розуміння відповідних законів та норм спеціальності. Він пройшов повну підготовку у створенні фотографії, вираженні мови, навичках соціального спілкування та спілкування та всебічному розвитку у створенні, плануванні та розповсюдженні зображень.

Викладацька підготовка має такі три вимоги:

1. Вимоги до знань

(1) Інструментальні знання: ① Студенти повинні оволодіти іноземною мовою та мати базові здібності слухати, говорити, читати та писати. Студенти повинні оволодіти базовими знаннями сучасних технологій розповсюдження інформації, вмінням володіти базовими комп'ютерними операціями та базовими навичками з автоматизації діловодства; володіти навичками огляду та пошуку літератури.

(2) Знання про гуманітарні та соціальні науки: ① Від студентів вимагається оснастити свій розум марксистським світоглядом та

методологією та встановити правильний світогляд, погляд на життя та цінності. ② Від студентів вимагається певний рівень гуманістичних та художніх досягнень, естетичний смак і вдячність та навички спілкування. ③ Потрібно мати здорову статуру, цивілізовану поведінку, хорошу психологічну якість та здорову особистість.

(3) Професійні знання: ① Зрозуміти історію фотографії в країні та за кордоном, оволодіти основними теоріями образотворчого мистецтва, фотографії та спілкування; ② Володіти основними теоріями, знаннями та навичками фотографії; ③ Зрозуміти сучасну ситуацію та тенденції розвитку фотографії та ЗМІ.

2. Вимоги до здібностей

(1) Здатність здобувати знання: хороша здатність до самонавчання. Оволодіти базовою здатністю запиту даних, пошуку документів та використання сучасних інформаційних технологій для отримання відповідної інформації.

(2) Здатність застосовувати знання: мати здатність брати участь у створенні фотографії та пост-обробці зображень; освоювати викладання фотографії, наукові дослідження та планування та управління зображеннями; вміти оцінювати та критикувати фотографію та мистецтво; мати здатність використовувати сучасні освітні технології для розвитку культури фотографії Здатність популяризувати роботу; мати попередню здатність прогнозувати тенденції розвитку галузі та попередню здатність до командної роботи.

(3) Творчі здібності: Майте певні здібності творчого мислення, і їх можна поєднувати із створенням фотографії.

(4) Здатність вчитися та застосовуватись для сталого розвитку.

3. Вимоги до якості

(1) Ідеологічні та моральні якості: любити свою батьківщину, підтримувати керівництво Комуністичної партії Китаю, формувати науковий світогляд, погляд на життя та цінності; мати почуття відповідальності та соціальної відповідальності; мати почуття закону, свідомо дотримуватися закону; любити професію і звертати увагу на професійну етику; мати почуття добросовісності та командного духу.

(2) Культурна якість: мати певні літературні та мистецькі досягнення, обізнаність щодо міжособистісного спілкування та сучасну обізнаність.

(3) Професійна якість: маємо міцну основу в технології фотографії та маємо потужні можливості для фотографії, редагування графіки та творчого планування.

Основні предмети

Образотворче мистецтво, дизайн, мистецтво.

Фонд фотографії, світлові фотографії, комерційна фотографія, портретна фотографія, постпродукція кіно та телебачення, копірайтинг фільмів та телебачення, редагування зображень, класична фототехніка, історія китайської та зарубіжної фотографії тощо.

Рекомендовані програми

Методи дослідження об'єкта зображення, класична технологія фотографії, створення спеціальної фотографії, створення спеціальних фільмів та телебачення, копірайтинг фільмів та телебачення, екологічна фотографія

Тривалість навчання та присуджений ступінь

Базова шкільна система - чотири роки, гнучка шкільна система - три-шість років, бакалавр мистецтв

Мінімальні вимоги до випускного кредиту

Мінімальний кредит для випуску становить 148,5 + 4 кредити, у тому числі 43,5 кредитів на загальноосвітні курси платформи, 12 кредитів на курси предметних платформ, 55 кредитів на курси професійних платформ, 38 кредитів на практичні курси платформи та 4 кредити на виборну інноваційну та підприємницьку діяльність .

Структурне співвідношення системи навчальних програм

Таблиця 1 Структура системи курсів

Категорія курсу	Характер вивчення	кредит	Відсоток від загальної суми кредитів	Практичні навчальні кредити	Частка практичних викладацьких кредитів	Самостійна практика викладання кредитів	Зауваження
Курс загальноосвітньої платформи	Обов'язковий	35.5	23.28%	4.5	2.95%	4	
	Факультативний	8	5.25%				
Курс предметної	Обов'язковий	12	7.88%	4	2.62%		

платформи	ий						
Курси професійної платформи	Обов'язковий	23	15.08%	16	10.49%		
	Факультативний	32	20.98%	19	12.46%		
Курс практичної платформи	Обов'язковий	38	24.92%	38	24.92%	38	
	Факультативний	4	2.62%	4	2.62%	4	Інновації та підприємництво
Всього:		152.5	100%	85.5	56.07%	46	

Постановка курсу та організація навчального процесу

Таблиця 2 Встановлення курсу та організація викладання

Категорія курсу	Код курсу	Назва курсу	кредит	Години курсу				Рекомендованій семестр	Метод оцінки	Зауваження
				загальний період	Чжоу Сюесі	Викладання в класі	практичне викладання			
Курс загальноосвітньої	T03050001	Ідейно-моральне культивування та правовий фундамент	3	48	3	48		1або2	експертиза	
	T03050002	Контур сучасної китайської історії	2	32	2	32		1або2	експертиза	
	T03050003	Основні принципи марксизму	3	48	3	48		3або4	експертиза	
	T03050004	Вступ до думки Мао Цзедун та теоретичної системи соціалізму з китайською характеристикою	4	64	4	64		3або4	експертиза	

ла т ф о р м и		T04020005	Ситуація та політика	2	32		32		1-4	тест	
		T99990001	студенти коледжу Планування кар'єри	0.5	8	2	8		2	тест	
		T99990002	Фундація підприємництва	2	32	2	24	8	4	тест	
		T99990003	Керівництво кар'єрою	0.5	8	2	8		6	тест	
		T99990004	Навчання психічному здоров'ю для студентів коледжів	2	32	2	32		1-2	тест	
		T99990006	Військова теорія	2	36	2	36		1	тест	
			Університетська іноземна мова	8	128	4	128		1-4	експер тиза	
			спорт у коледжі	4	128	2		128	1-4	експер тиза	
		T05010002	Китайська мова (модуль практичного письма)	2	32	2	32		1-4	тест	
		L13041045	Вступ до фотографії	0.5	8	8	8		1	тест	
Обов'язкові проміжні кредити				35.5	636						
Ф а к у л ь т а т и в н и й		Гуманітарні та соціальні науки (включаючи китайські курси чудової традиційної культури), природничі науки, публічне мистецтво, основні загальноосвітні класи в школі (целадон, гірські серії, етнічне, екологічне здоров'я, думки Дао Сінчжі)	8	128	Обмежено брати принаймні 3 кредити загальноосвітніх загальноосвітніх курсів та 1 кредит видатних китайських курсів традиційної культури						
Категорія проміжних кредитів				43.5	764						
К у р с п р е д м е т	О б о в ' я з к о в и й	L13041046	Базове моделювання	2	32	12	16	16	1	тест	
		L13041047	Фотографія та композиція	3	48	12	32	16	2	тест	
		L13041048	Фотографічна композиція	3	48	16	16	32	4	тест	
		L13041049	Копірайтинг для кіно та телебачення	2	32	4	32		5	експер тиза	

Н ої п ла т ф о р м и	ку рс	L13041050	Історія китайської та зарубіжної фотографії	2	32	2	32		5	експер тиза	
	Категорія проміжних кредитів			12	192						
К У р с и п р о ф е с ій н ої п ла т ф о р м и	О б о в' я з к о в и й	L13041125	Основи фотографії	3	48	16	16	32	1	тест	
		L13041126	Даркрум Крафт	4	64	16	16	48	1	тест	
		L13041127	Основи камери	4	64	16	16	48	2	тест	
		L13041128	Постпродукція картини	3	48	16	16	32	2	тест	
		L13041129	Фотографія світла	3	48	16	16	32	3	тест	
		L13041130	Комерційна фотографіяI	3	48	16	16	32	4	тест	
		L13041131	Портретна фотографіяI	3	48	16	16	32	4	тест	
	Обов'язкові проміжні кредити			23	368						
	Ф а к у л ь т а т и в н и	L13051097	Інформаційно-візуальне оформлення	3	48	16	32	16	2	тест	
		L13051194	Цифровий графічний дизайн	3	48	16	32	16	2	тест	
L13041132		Китайська та зарубіжна оцінка кіно та телебачення	2	32	4	32		3	експер тиза		
L13041133		Постпродукція відео	4	64	16	16	48	3	тест		
L13040058		Практичний етикет	2	32	4	32		3	експер тиза		
L13041134		Макіяж	2	32	16	16	16	3	тест		
L13020042		Комп'ютерна музична продукція	3	48	16	16	32	4	тест	Потрі бно мін им 32 кред ити	
L13041068		Сценічне моделювання	4	64	16	16	48	4	тест		
L13051096		Дизайн оркестровки	4	64	16	48	16	4	тест		
L13051195	Дизайн електронного видання	3	48	16	32	16	4	тест			

	й	L13051100	Мультимедійне мистецтво	3	48	16	32	16	4	тест	
		L13051102	Веб-дизайн та виготовлення	4	64	16	16	48	4	тест	
		L13041135	Метод дослідження предмета відео	4	64	16	48	16	5	експертиза	
		L13041136	Нелінійне редагування	4	64	16	16	48	5	тест	
		L13041137	Екологічна фотографія	3	48	16	16	32	5	тест	
		L13041138	Фотографічне художнє вираз	3	48	16	16	32	5	тест	
		L13041139	Редагування малюнків	3	48	16	16	32	5	тест	
		L05030001	Спілкування	2	32	4	32		6	експертиза	
		L13041140	Комерційна фотографіяII	4	64	16	16	48	6	тест	
		L13041141	Портретна фотографіяII	4	64	16	16	48	6	тест	
		L13051111	Дизайн виставки	2	32	16	16	16	6	тест	
		L13041111	Класична фотографія	4	64	16	16	48	7	тест	
		L13041068	3DVідеоарт	4	64	16	16	48	7	тест	
		L13041069	Дизайн дисплея	4	64	16	16	48	7	тест	
Вибіркові проміжні кредити				32	512						
Категорія проміжних кредитів				55	880						
К у р с п р а к т и ч н о ї п л а т ф	Пр ак т и ч н е ви кл ад ан ня об ов' язк ов е	S99990006	Військові навички	2	64	32		64	1	тест	
		S03050001	Практика викладання курсу ідеологічної та політичної теорії	2	64	32		64	3-4	тест	
		S13041009	Фотографія	2	64	32		64	2	тест	
		S13040471	Випускна практика	10	320	32		320	7-8	тест	
		S13041010	Випускний проект	15	480	32		480	7-8	тест	
		S13041011	Фотозйомка та практика	2	64	32		64	2	тест	
		S13041012	Створення тематичної фотографії	2	64	32		64	4	тест	
S13041013	Створення художнього	2	64	32		64	6	тест			

о р м и			фільму								
	Тр уд ов е на вч ан ня об ов' язк ов е	S13041014	Служба фотографії громади	1	32	32		32	1-4	тест	
	Фа ку ль тат ив дл я інн ов аці й та під пр иє мн иц тва		Інновації та підприємництво, розвиток якості, перевірка навичок	4	128			128	1-8		
Категорія проміжних кредитів				38	1344						
Всього кредитів				152.5	3180						
Примітка: "♦" - це незалежний експериментальний курс.											

Перелік дисциплін за вибором

Код курсу	Назва курсу	кредит	клас	Зауваження
L13041125	Основи фотографії	3	48	
L13041129	Фотографія	3	48	
L13041048	Фотографічн а композиція	3	48	
L13041130	Комерційна фотографіяI	3	48	
L13041140	Комерційна фотографіяII	4	64	
L13041131	Портретна фотографіяI	3	48	
L13041141	Портретна фотографіяII	4	64	
L13041127	Основи камери	4	64	
L13041133	Постпродукц ія відео	3	48	
L13041128	Постпродукц ія картини	3	48	
S13041012	Створення тематичної	2	64	

	фотографії			
L13041137	Екологічна фотографія	3	48	
L13041111	Класична фотографія	4	64	
усього		42	704	

Відповідні інструкції

1. На курсі предметної платформи студенти обирають, з якого семестру розпочинати курс.

2. Професійні характеристики: Цю спеціальність підтримує рідне місто фотографії з багатою та різноманітною практичною платформою та навчальними ресурсами. Розвиток практичних здібностей учнів під час навчання має перевагу в тому, що вони знаходяться поблизу води та платформи порівняно з іншими подібними спеціальностями. Модель навчання, орієнтована на місцеву економіку, дозволяє студентам швидше інтегруватися до соціально-економічного будівництва.

3. Незначні вимоги: Основи фотографії, світлове освітлення, фотозйомка, комерційна фотографія, портретна фотографія, основи фотографії, постпродукція кіно і телебачення, редагування картинок, створення тематичної фотографії, екологічна фотографія, класичні фотографії на загальну суму 30 кредитів .

4. Підготовка професійних талантів застосовує спіральний режим вдосконалення чергування теоретичного викладання та практичного навчання. Курси, такі як базова фотографія, використання світла у фотографії, портретна фотографія, комерційна фотографія тощо для виховання професійних навичок; курси, такі як композиція фотографії, базове моделювання, та курси китайського та зарубіжного оцінювання кіно та телебачення для виховання естетичних здібностей; курси культивування дизайн і виробництво селадону, кіно- і телевізійна література, показ і планування Всебічна грамотність. Відстежуйте інформаційні відгуки роботодавців, порівнюйте модель навчання талантів та своєчасно коригуйте конфігурацію системи позиціонування підготовки талантів та структуру навчальної програми.

Додаток В

《新闻摄影》教学大纲(Програма "Фотожурналістика")

课程名称：	新闻摄影	英文名称：	News Photography
学时：	72	学分：	4
课程类型：	必修	课程性质：	专业课

一、课程的教学目标与任务

设置新闻摄影课程的目标和任务在于使新闻专业的学生能够利用摄影技术，在新闻现场对新闻人物或事件进行形象的传真、纪实，并以图文结合的形式传递新闻信息；培养学生的专业技能，为从事新闻工作奠定基础。

二、本课程与其它课程的联系

新闻摄影是新闻传播从业人员应该具备的专业技能之一，该课程属于理论、实践综合性较强的专业技能课，因此对学生有较高的要求，必须是在学习了新闻学概论、新闻采访、新闻写作等基础理论和具备相应的光学、化学知识之后来学习这门课程。

三、课程内容及基本要求

上篇摄影技术：

(一) 各类照相机的结构与使用(12学时)

基本内容：各种常用的摄影附件；使用和维护照相机的基本常识；照相机的原理及其结构；现代照相机的基本类型及特点；照相机镜头的种类与性能。

1. 基本要求：了解各种常用的摄影附件；使用和维护照相机的基本常识；理解照相机的原理及其结构；掌握现代照相机的基本类型及特点；照相机镜头的种类与性能。

2. 重点、难点：

重点：照相机镜头的种类与性能；数字相机的特点与拍摄。

难点：照相机的原理及其结构。

3. 说明：本章是摄影的基础知识，是重点章节。

（二）摄影感光材料(2学时)

基本内容：各种感光材料的构成；感光片成像的原理；感光材料的种类、性能及选用时的注意事项。

1. 基本要求：了解各种感光材料的构成；理解感光片成像的原理；掌握感光材料的种类、性能及选用时的注意事项。

2. 重点、难点：

重点：感光材料的种类与性能。

难点：感光片成像的原理。

3. 说明：本章只做一般性讲解。

（三）曝光控制(8学时)

基本内容：感光的原理与方法；正确曝光的涵义；影响曝光量调节的各种因素；测光的方法。

1. 基本要求：理解感光的原理与方法；理解正确曝光的涵义；掌握影响曝光量调节的各种因素；掌握测光的方法。

2. 重点、难点：

重点：掌握测光的方法。

难点：理解正确曝光的涵义。

3. 说明：本章是摄影的关键技术，重点讲解。

（四）各种光线条件下的摄影(6学时)

基本内容：各种光线条件下的摄影。

1. 基本要求：掌握各种天气条件下的摄影；掌握日出、日落的拍摄；掌握夜间摄影的拍摄技法；掌握室内自然光的拍摄技法；掌握电子闪光灯与闪光摄影。

2. 重点、难点

重点：室内自然光的拍摄技法；电子闪光灯与闪光摄影。

难点：室内自然光的拍摄技法。

3. 说明：本章主要采取实践教学方法。

（五）动体摄影(4学时)

基本内容：拍摄动体的器材及使用方法；拍摄动体的基本方法。

1. 基本要求：了解拍摄动体的器材及使用方法；掌握拍摄动体的基本方法。

2. 重点、难点：

重点：动态记录和动感表现的拍摄方法。

难点：动态记录和动感表现的拍摄方法。

3. 说明：本章是摄影的关键技术，重点讲解。

（六）景深与对焦(6学时)

基本内容：景深现象形成的原因；影响景深的主要因素；景深原理在摄影中的具体运用。

1. 基本要求：理解景深现象形成的原因；了解影响景深的主要因素；掌握景深原理在摄影中的具体运用。

2. 重点、难点：

重点：景深原理在摄影中的具体运用。

难点：景深现象形成的原因。

3. 说明：本章是摄影的关键技术，重点讲解。

（七）黑白冲洗药液的配制(2学时)

基本内容：黑白冲洗药液的配制。

1. 基本要求：了解黑白感光材料（胶片和相纸）冲洗的基本原理；了解配制黑白感光材料冲洗药液的药品以及它们的作用和特性；熟悉几种冲洗黑白感光材料的常用配方；掌握冲洗黑白感光材料常用配方的配制工艺和基本要求。

2. 重点、难点：

重点：冲洗黑白感光材料常用配方的配制工艺和基本要求。

难点：冲洗黑白感光材料的配制工艺和基本要求。

（八）黑白胶卷的冲洗(4学时)

基本内容：黑白胶卷的冲洗。

1. 基本要求：掌握小型显影罐的使用方法；黑白胶卷的冲洗以及规范性操作要求；学会简单分析底片的质量。

2. 重点、难点：

重点：小型显影罐的使用方法。

难点：黑白胶卷的冲洗以及规范性操作要求。

（九）黑白照片的印放(4学时)

基本内容：黑白照片的印放。

1. 基本要求：掌握放大机的使用方法；掌握黑白照片放大的工艺过程。

2. 重点、难点：

重点：放大机的使用方法。

难点：黑白照片放大的工艺过程。

（十）拍摄取景的基本知识(8学时)

基本内容：拍摄点的选择；突出主体的方法；前景、背景的运用。

1. 基本要求：掌握拍摄点的选择；掌握突出主体的方法；前景、背景的运用。

2. 重点、难点：

重点：突出主体的方法。

难点：拍摄点的正确选择。

3. 说明：本章是摄影的关键技术，重点讲解。

下篇新闻摄影理论：

（一）新闻摄影的定义(1学时)

基本内容：新闻摄影定义的探讨；新闻摄影定义的内涵。

1. 基本要求：了解关于新闻摄影定义的探讨；掌握新闻摄影定义的内涵。

2. 重点、难点：

重点：新闻摄影定义的内涵。

难点：无。

3. 说明：无。

（二）新闻摄影的特性和优势(1学时)

基本内容：新闻摄影的特性和优势。

1. 基本要求：理解新闻摄影的优势；掌握新闻摄影的基本特性。

2. 重点、难点：

重点：新闻摄影的优势与特性。

难点：无。

3. 说明：无。

（三）新闻摄影的体裁及文字说明的写作(4学时)

基本内容：新闻摄影的体裁及文字说明的写作。

1. 基本要求：掌握新闻摄影的体裁；掌握新闻摄影不同体裁相应的文字说明的写作。

。

2. 重点、难点：

重点：新闻摄影的体裁。

难点：新闻摄影三种体裁相应的文字说明的写作。

3. 说明：本章为重点内容。

（四）新闻摄影的评价标准(1学时)

基本内容：报刊选择新闻摄影报道的一般准则；各种新闻摄影比赛、优秀新闻摄影报道评选的高级标准。

1. 基本要求：了解报刊选择新闻摄影报道的一般准则；了解各种新闻摄影比赛、优秀新闻摄影报道评选的高级标准。

2. 重点、难点：

重点：报刊选择新闻摄影报道的一般准则。

难点：无。

3. 说明：无。

（五）形象采访与现场抓拍(4学时)

基本内容：形象采访与现场抓拍的内涵；事件性新闻、非事件性新闻的采访拍摄。

1. 基本要求：理解形象采访与现场抓拍的内涵；掌握事件性新闻、非事件性新闻的采访拍摄。

2. 重点、难点：

重点：事件性新闻、非事件性新闻的采访拍摄。

难点：事件性新闻、非事件性新闻的采访拍摄。

3. 说明：本章为重点内容。

（六）新闻摄影记者的修养(1学时)

基本内容：新闻记者的基本修养；当代新闻摄影记者所应具备的基本技能。

1. 基本要求：了解新闻记者的基本修养；当代新闻摄影记者所应具备的基本技能。

2. 重点、难点：

重点：新闻记者的基本修养。

难点：新闻摄影记者所应具备的基本技能。

3. 说明：无。

（七）图片编辑(4学时)

基本内容：图片编辑工作。

1. 基本要求：掌握选片、修订说明、标题、剪裁到组版等一系列流程。

2. 重点、难点：

重点：选片、修订说明、标题、剪裁到组版等一系列流程。

难点：选片、修订说明、标题。

3. 说明：无。

四、教学安排及方式

总学时：72学时，其中理论教学时数18学时，实验及其它教学时数为54学时。

教学环节	讲 课	实 验	习 题 课	上 机	看或 录参 像观	小 计	备 注
教学时数							

课程内容							
各类照相机的结构与使用	4	8				12	
摄影感光材料	1	1				2	
曝光控制	2	6				8	
各种光线条件下的摄影		6				6	
动体摄影	1	3				4	
景深与对焦	2	4				6	
黑白冲洗药液的配制		2				2	
黑白胶卷的冲洗		4				4	
黑白照片的印放		4				4	
拍摄取景的基本知识	2	6				8	
新闻摄影的定义	1					1	
新闻摄影的特性和优势	1					1	
新闻摄影的体裁及文字说明的写作	1	3				4	
新闻摄影的评价标准	1					1	
形象采访与现场抓拍	1	3				4	
新闻摄影记者的修养	1					1	
图片编辑		4				4	
总计	18	54				72	

五、考核方式

1、考核方式:

期末考试: 笔试+作品

2、成绩评定:

各教学环节占总分的比例:平时测验及作业: $\times 30\%$, 期末考试: $\times 70\%$



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

29 листопада № *57-22/1082*

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цзі Іпіна на тему «Формування цифрової компетентності майбутніх
викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Апробація результатів дисертаційної роботи Цзі Іпіна здійснювалася в Бердянському державному педагогічному університеті упродовж 2018-2021 н.р. В освітній процес університету при вивченні дисциплін циклу професійної підготовки зі спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво) другого (магістерського) рівня вищої освіти були впроваджені розроблені здобувачем китайські підходи до проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

Розроблені Цзі Іпіном розробки з проблеми дослідження було реалізовано під час вивчення теми «Методи навчання». Здобувачі вищої освіти вивчали методи навчання та кращий досвід формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, який використовується у закладах вищої освіти Китаю.

Аналіз наукових публікацій Цзі Іпіна, в яких розкривається специфіка формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР, надають змогу розглядати можливості вдосконалення вітчизняної системи музично-педагогічної освіти. На цій підставі вважаємо, що впроваджені результати дисертаційної роботи Цзі Іпіна на тему: «Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР» дали очікувані позитивні результати.

Довідку про впровадження результатів наукового дослідження Цзі Іпіна «Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки розглянуто на засіданні кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін (протокол № 4 від 12 листопада 2021 р.).

Перший проректор,
доктор педагогічних наук, професор

Ольга ГУРЕНКО

Завідувач кафедри теорії і методики
навчання мистецьких дисциплін,
кандидат педагогічних наук, доцент

Олена МАРТИНЕНКО





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

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

19.10.2021 № 09/1-11/3

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цзі Іпіна на тему «Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів
мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Результати дисертаційної роботи Цзі Іпіна використовуються в освітньому процесі Криворізького державного педагогічного університету. Знаходять застосування в освітньому процесі запропоновані здобувачем китайські підходи до проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

У навчальному курсі «Педагогіка» під час вивчення теми «Методи навчання» розглядаються методи навчання та кращий досвід формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, який використовується у закладах вищої освіти Китаю.

Аналіз наукових публікацій Цзі Іпіна, в яких розкривається специфіка формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР, надають змогу розглядати можливості вдосконалення вітчизняної системи музично-педагогічної освіти.

На цій підставі вважаємо, що впроваджені результати дисертаційної роботи Цзі Іпіна на тему: «Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР» дали очікувані позитивні результати.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Цзі Іпіна «Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки розглянуто на засіданні кафедри педагогіки та методики технологічної освіти (протокол № 5 від 23 грудня 2021 р.).

002560

РЕКТОР



Ярослав ШРАМКО



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 17.11.2021, № 01/10-277

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цзі Іпіна на тему «Формування цифрової компетентності майбутніх
викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Довідка засвідчує, що упродовж 2018-2021 рр. в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди впроваджувалися матеріали дисертаційної праці Цзі Іпіна. Восвітній процес при вивченні дисципліни «Педагогіка» були впроваджені розроблені здобувачем китайські підходи до проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

Аналіз наукових публікацій Цзі Іпіна, в яких розкривається специфіка формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР, надають змогу розглядати можливості вдосконалення вітчизняної системи музично-педагогічної освіти.

На цій підставі вважаємо, що впроваджені результати дисертаційної роботи Цзі Іпіна на тему: «Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР» дали очікувані позитивні результати.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Цзі Іпіна «Формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки розглянуто на засіданні кафедри освітології та інноваційної педагогіки (протокол №5 від 2 листопада 2021 р.).

Ректор



Юрій БОЙЧУК