

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 8 (219) КВІТЕНЬ

2011

2011 квітень № 8 (219)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина I

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 9 від 25 березня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії “Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги
до технічного оформлення статей**

Редколегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2011.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

1. Анікіна Т. О. Регіоналізація як пріоритетний напрям модернізації сучасної художньої освіти.....	5
2. Анікіна Т. О., Андріанова О. М. Категорія „цінність” у системі гуманітарних наук.....	12
3. Горбуліч І. О. Специфіка маркетингу в галузі мистецько-педагогічної освіти.....	20
4. Дудник Е. В. Проблема формування компетентности в педагогической науке.....	27
5. Євтушенко Ю. О. Синергетична концепція вищої освіти.....	33
6. Зюзіна Т. О. Особливості інтегративної сутності культурологічного знання та її реалізація в академічному просторі ВНЗ.....	40
7. Кузьміченко І. О. Компетентність як ситуативна діяльність.....	44
8. Кулдирикаєва О. В. Особливості інтеграційних технологій арт-менеджменту в освітньому просторі.....	51
9. Плохотнюк О. С. Еволюція поглядів на проблему формування ціннісних орієнтацій особистості.....	57
10. Самохіна Н. М. Самореалізація особистості як педагогічна проблема: історичний контекст.....	66
11. Тимошин А. С., Волков С. В. Організація локальної мережі у вищих навчальних закладах.....	73
12. Тимошина Л. В. О методах формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технических вузов.....	80
13. Холодков С. М. До питання адаптації студентів музичних спеціальностей з Китаю до нормативних вимог у професійній підготовці фахівця в Україні.....	84
14. Чжай Ши. Формирование мироотношения студентов в процессе музыкального образования.....	91
15. Шелупахіна К. М. Антропологічні проблеми сучасного віртуального простору.....	99
16. Шугуан. Деякі особливості фахової підготовки студентів-музикантів в Україні й Китаї.....	103

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

17. Балашова А. Д., Шелупахіна Т. В. Культурно-антропологічний потенціал поняття „стиль мистецтва” у структурі змісту шкільного курсу „Художня культура”.....	109
18. Борисова С. В. Фортепіанні сонати Л. Бетховена як педагогічний репертуар майбутніх учителів музичного мистецтва.....	115

19. Возник І. С. Формування здатності до комунікаційної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.....	123
20. Горбуліч Г. В. Інтерес до музичного мистецтва як специфічний складник професійної діяльності вчителя початкових класів.....	129
21. Дицьо С. В. Педагогічні принципи впровадження особистісно орієнтованих технологій музичного навчання в початковій школі.....	135
22. Коночкіна О. І. Результати експериментального дослідження з формування професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін.....	139
23. Лі Чжень. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів у галузі музичного мистецтва через вільний вибір.....	145
24. Мерем'яніна Л. М. Формування готовності майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності.....	149
25. Михаськова М. А. Підвищення кваліфікації вчителя як соціально-економічного явища: термінологічно-понятійний аспект.....	156
26. Сегеда Н. А. Дидактичні орієнтири креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача музичного мистецтва.....	162
27. Федоріщева С. П. Педагогічні умови формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.....	170
28. Цюлюпа Н. Л. Моделювання структури методичної компетентності вчителів мистецьких закладів освіти.....	176
Відомості про авторів	182

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

УДК 37. 016:7.01

Т. О. Анікіна

РЕГІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

Занепад загальної гуманітарної культури, що відбувається в останні десятиліття, призвів до зубожіння особистості та суспільства загалом. Вихід українського суспільства з тривалої кризи бачиться у відродженні духовності, формуванні високої моральності. Соціально-культурні й соціально-політичні процеси, що відбуваються сьогодні, вимагають виявлення основних пріоритетів, якими будуть визначатися характер і зміст сучасної освіти. Освіта є сферою, у якій відбувається передача не лише систематизованих знань і пов'язаних з ними навичок і вмій, але й самого типу мислення та світобачення, культурних цінностей, домінують у цьому суспільстві. Не випадково під освітою розуміється „духовний світ особистості, який складається під впливом моральних і духовних цінностей, що становлять надбання її культурного кола” [1, с. 112]. До пріоритетних проблем сучасної освіти слід зарахувати: необхідність збереження історичної спадкоємності поколінь, розвиток національних культур у їхній єдності та взаємопроникненні. Спрямована в майбутнє система освіти стверджує ціннісне ставлення до людини, сприяє зміцненню духовно-моральних основ виховання, сприяє культурній ідентифікації кожної особистості, яка розвивається в процесі освіти [2].

Теоретичну основу дослідження склали положення в галузі філософії культури (М. Бердяєва, М. Кагана, Д. Лихачова, О. Лосева, В. Розанова та ін.); ідеї в галузі семіотики культури (Ю. Лотмана, В. Медушевського, Е. Назайкінського та ін.); ідеї гуманізації педагогічної освіти, особистісно орієнтованої освіти (Е. Бондаревської, В. Серикова, В. Сластьоніна та ін.); ідеї регіоналізації як принципу модернізації сучасної освіти (В. Козлова, М. Кузьменко, В. Шадрикова та ін.).

Актуальність проблеми дослідження зумовлена реальними потребами сучасного українського суспільства в збереженні й розвитку національно-культурних традицій, що склалися в тих чи інших регіонах країни та є одним з чинників подолання гострих духовно-моральних і міжетнічних проблем соціально-культурного розвитку. Метою нашого дослідження є використання принципу регіоналізації як пріоритетного напрямку модернізації сучасної художньої освіти, завдяки чому виникають можливості для використання багатств регіональних культур у справі виховання й освіти молодого покоління.

У „Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах” прямо вказується на „органічне

поєднання універсального (загальнолюдського, полікультурного), національного (державного) і регіонального (етнолокального, краєзнавчого) компонентів освіти та виховання” [3, с. 5].

Проблеми регіонознавства піддалися багатоаспектному аналізу в працях Ю. Гладкого, Я. Машбиця, А. Чистобаєва. Дослідження Ю. Бромля, Л. Гумільова, В. Козлова присвячено етнічному чиннику як одному з важливих складників регіоналізму. У публікаціях С. Арутюнова, Р. Ітса, В. Левковича, Р. Оганджян, Н. Панкової, К. Чистова розглянуто проблеми формування етнічної свідомості. Цілісний аналіз етнічної конфліктології й етнокультурного середовища представлено в роботах В. Арсентьєва, В. Белозерова, Н. Бондар, О. Романько, Т. Тоболіної, А. Твалчрелидзе та ін. Дослідження В. Баціна, В. Петровічева, В. Шаповалова присвячено розробці й реалізації концепції регіональної освіти.

У численних публікаціях М. Кузьміна, С. Намсараєва, В. Шадрикова розглянуто основні складники регіональної освітньої системи, її проектування й моделювання. У дисертаційних працях М. Долженкової, Л. Заседателевої розкрито особливості розвитку етнохудожньої освіти на основі регіональних соціально-культурних традицій. Роботи В. Біблера, Б. Бгажнокова, П. Гуревича, Л. Іоніна, Е. Ільєнкова, М. Кагана, Ю. Лотмана, В. Межуєва, Х. Ортега-і-Гассета, П. Сорокіна присвячено всебічному аналізу поняття „культура”, її основних функцій і елементів, проблемам соціалізації за допомогою культури .

Типологія культури, національна, етнічна культура, формування етнічного стереотипу розглянуто в працях Ю. Бромля, Л. Гумільова, В. Козлова, В. Левковича, Н. Панкової. Проблема традиційної народної культури, її соціалізуючої функції присвячено дослідження С. Арутюнова, М. Караулова, М. Некрасової.

Регіоналізація освіти покликана сприяти побудові відкритого освітнього простору, надаючи первинного значення особистості учня; дає можливість засвоювати в освітньому процесі цінності національної культури через засвоєння культурних загальнолюдських цінностей.

Термін „регіоналізація” тісно пов’язаний з такими поняттями, як „регіон”, „регіоналізм”, „регіонознавство”, „краєзнавство”. Термін регіон, передусім, характеризується масштабним критерієм, його використовують для позначення великих фізико-географічних, економіко-географічних, геополітичних та інших територіальних утворень. В. Авксентьєв [4] визначає регіон як територію за сукупністю її елементів, що відрізняється від інших територій і має єдність, цілісність, причому ця цілісність – об’єктивна умова й закономірний результат розвитку цієї території. Окрім економіко-географічної однорідності, поняття регіон включає близькість за національним складом і культурою, загальнополітичним складом.

До терміна „регіон” тісно примикає поняття регіоналізм. Л. Гумільов [5] трактує регіоналізм як факт існування в країні районів зі значними природними, господарськими, соціальними й етнокультурними відмінностями. У широкому розумінні регіоналізм трактується як підхід до вивчення, розгляду й вирішення різних економічних, політичних, соціальних, культурних проблем регіону, указуючи на процесуальність суспільних явищ.

Розглядаючи регіоналізацію в руслі сучасних проблем освіти, В. Шаповалов [6] представляє її к двох аспектах: як самостійно важливий принцип організації, функціонування й розвитку освітньої сфери; як тенденцію розвитку освіти в сучасних умовах. Проблему розвитку регіональної освіти автор розглядає в контексті становлення й відродження національної школи. Національна школа сьогодні покликана сформувати покоління, зорієнтоване на цінності цієї культури, її історію й традиції.

Освіта є потужним механізмом об'єднання конкретної спільності людей. Соціалізуюча функція освіти полягає в тому, що вона сприяє включенню особистості в уже існуючий соціум, яка стає носієм певної культури й способу життя. У сучасній соціокультурній ситуації, за допомогою регіоналізації, освіті повертається одна з головних її функцій – забезпечення цілісності людських спільностей, можливість збереження, відтворення й розвитку культури цього регіону. У руслі регіоналізації як принципу модернізації сучасної освіти проблема збереження й розвитку єдиного освітнього простору в Донбасі особливо актуальна, через соціальну й національну неоднорідність регіону.

Під регіональною художньою культурою ми розуміємо художню культуру того чи іншого регіону, сукупність соціально набутих і трансльованих з покоління до покоління значущих художніх цінностей суспільства.

Культуроутворювальний характер змісту освіти, як підкреслює В. Шаповалов [6], спрямований на формування загальної культури особистості навченого, що сприяє його самоідентифікації й самореалізації; формування адекватної громадянської позиції, за допомогою соціалізації особистості, її входження у світові цивілізаційні процеси, українську, етнічну культуру.

Отже, реалізувати культуроутворювальний характер освіти можливо за наявності умов для етнічної самоідентифікації особистості; входження особистості в українську і світову культуру; входження особистості у світові цивілізаційні процеси [6]. У дослідженнях М. Долженкової, Л. Рапацької, Л. Тарасової, присвячених питанням регіоналізації етнохудожньої освіти, окреслено основні напрями:

- „зміцнення і розвиток єдиного освітнього простору;
- створення на території суб'єкта федерації цілісних ефективних систем професійної регіональної етнохудожньої освіти;

- структурна перебудова в регіоні системи вищої школи, інтеграція навчальних закладів;
- вирівнювання науково-освітніх і професійно-культурних потенціалів регіону” [7, с. 400].

На нашу думку, основні напрями, окреслені у сфері етнохудожньої освіти, можуть бути перенесені на процес регіоналізації художньо-педагогічної освіти, що має багаторівневу структуру:

- перший рівень – адаптація державних освітніх програм до умов регіону;
- другий рівень – процес створення власних програм розвитку художньо-освітньої системи в регіоні;
- третій рівень – конкретизація регіональної художньої освітньої політики в окремих освітніх установах на основі стратегії формування єдиного освітнього простору регіону.

Таким чином, регіональна система художньо-педагогічної освіти повинна мати такі якості: різноманіття, інтегрування, саморегулювання, рефлексивність і відкритість. Створення регіональної художньої освітньої системи повинне подолати протиріччя між соціальними й національно-культурними потребами соціуму. На наш погляд, можна виділити низку принципів розвитку системи регіональної художньо-педагогічної освіти :

- принцип регіональної специфікації: поглиблене вивчення традицій і професійної художньої культури регіону, рівень їхньої взаємодії та взаємовпливу;
- принцип узгодженості: збалансоване поєднання державної й регіональної освітніх програм, що забезпечують єдність художньо-педагогічної освіти й загальнокультурного розвитку особистості;
- принцип цілеспрямованості, тобто система підготовки вчителя з урахуванням регіональної художньої культури відповідно до реальної кадрової потреби регіону, що припускає профільне функціонально або предметно орієнтоване навчання фахівця відповідно до реальної кадрової потреби конкретних установ культури, мистецтва, освіти;
- принцип інформаційної забезпеченості художніх освітніх програм;
- принцип рефлексивності й відкритості: можливість системи регіональної художньо-педагогічної освіти повною мірою відображати соціокультурне середовище, що змінюється відповідно до потреби суспільства;
- принцип міждисциплінарної взаємодії, який інтегрується в процес вивчення регіональної художньої культури: історію, культурологію, етнографію, краєзнавство тощо;

- принцип особистісно орієнтованого навчання, спрямований на виявлення й розвиток індивідуальності, самореалізацію особистості, розвиток її творчого потенціалу;
- принцип культуровідповідності, спрямований на віддзеркалення культурологічних, соціокультурних, етнохудожніх особливостей регіону;
- принцип природовідповідності, відповідний особливостям регіонального мешкання, способу життя, що інтегрує індивідуально-особисті, суспільні й державні інтереси [7].

Регіональний підхід до художньо-педагогічної освіти стимулює створення конкретних локальних культурологічних програм, а зміст освіти збагачується краєзнавчим культурологічним матеріалом. У сучасній педагогіці регіоналізація художньої освіти визначається як зміст основних професійно-освітніх програм, що відбиває регіональні особливості підготовки фахівців. Воно повинно враховувати особливості соціального й соціокультурного середовища, у якому здійснюється освітній процес, особливості ринку праці регіону, особливості регіонально-державного управління системою освіти, специфіку освітнього простору регіону [6].

На наш погляд, регіоналізація художньо-педагогічної освіти, передусім, має бути спрямована на всебічне вивчення художньої культури рідного краю. Її реалізація в навчальному процесі може бути варіативною й проявлятися в розподілі та локалізації краєзнавчих проблем в предметах гуманітарно-естетичного циклу, на різних етапах навчання з наступною інтеграцією на міжпредметній основі, у введенні спеціальних курсів (таких як „Регіональна художня культура”), спрямованих на глибоке вивчення художнього краєзнавства, регіоноведення. Створення організаційних і методичних умов адекватного впровадження регіоналізації художньо-педагогічної освіти в навчальний процес здійснюється через вирішення таких завдань, як:

- розробка концепції, інтеграція краєзнавчого регіонального змісту з державним освітнім стандартом;
- створення оптимальних варіантів регіональних художніх програм;
- використання нових технологій, активних форм і діалогових методів навчання та контролю знань студентів.

Система регіональної художньо-педагогічної освіти на змістовному рівні повинна сприяти висвітленню історичного виникнення й розвитку традиційної художньої культури в регіоні; вивченню шляхів взаємодії традиційної народної культури й професійної творчості; вихованню естетичного ставлення до творів народної й професійної художньої культури регіону; розвитку в студентів творчих здібностей, формуванню мотивації до їхнього застосування.

У процесі розробки змісту регіоналізації художньо-педагогічної освіти, на наш погляд, доцільно використовувати художньо-краєзнавчі дослідження, матеріали, що несуть найбільш значущі й цінні відомості

про соціально-культурні традиції краю, що зрештою сприяє „духовній осідлості” особистості [8]. Зазначимо, що проблема виховання й освіти на основі культурних регіональних традицій не є новою для вітчизняної педагогіки. Етнохудожнє краєзнавство як частина етнографії має багату історію свого становлення як навчальної дисципліни [9]. Родинознавчі програми спрямовувались не лише на збирання й вивчення особливостей народного побуту, звичаїв, традицій, художньої творчості, фольклору, але й на використання накопиченого матеріалу у вихованні особистості. Академік Д. Лихачов, підкреслюючи важливість вивчення краєзнавства, його вплив на естетичний розвиток особистості, писав: „Ні поезія, ні література не існують самі по собі: вони зростають на рідному ґрунті і можуть бути зрозумілі тільки у зв'язку зі своєю рідною країною” [10, с. 6].

Спектр проблем, які вивчає етнохудожнє краєзнавство, досить широкий: формування культурного простору краю, його вплив на творчість місцевих діячів культури й мистецтва. Серед галузей краєзнавства все більш самостійними стає педагогічне краєзнавство, яке включає відомості про особливості педагогічних установ краю, етнопедогогіки, етнопсихології, художнє краєзнавство, спрямоване на вивчення мистецтва краю.

На наш погляд, цінність галузей краєзнавства полягає, передусім, у тому, що всі вони є галузями педагогіки, отже, можуть бути впроваджені в навчальний процес і спрямовані на формування естетичної свідомості, патріотизму, гуманності, моральних цінностей, розвиток творчих навичок і т. п. Таким чином, зміст регіональної художньо-педагогічної освіти розвивається й оновлюється у зв'язку з виникненням нових освітніх потреб і забезпечується різноманітністю освітніх програм, різноманіттям типів освітніх установ, розширенням сфери освітніх послуг. У процес регіоналізації художньо-педагогічної освіти у вищій школі необхідно включати змістовний компонент етнохудожнього краєзнавства.

Виявлення соціокультурних детермінантів регіоналізації освіти, що забезпечують розвиток особистості, дозволило нам визначити суттєві характеристики регіональної художньо-педагогічної освіти, її роль у професійному становленні майбутнього вчителя й перейти до розгляду шляхів формування регіональної художньої культури, її суті, видів і функцій.

Ідея регіоналізації як принципу модернізації сучасної освіти знайшла своє віддзеркалення в державних законах України. Під регіоналізацією освіти розуміється й відмова від унітарного освітнього простору, скріпленого ланцюгом єдиних навчальних програм, підручників і навчальних посібників, інструкцій і циркулярів, і наділення регіонів правом і обов'язком вибору власної освітньої стратегії, створення власної програми розвитку освіти відповідно до регіональних соціально-культурних умов.

Разом з цим, регіоналізація освіти орієнтована на інтеграцію до світового освітнього простору із збереженням самобутності регіональних соціально-культурних складників освітнього процесу.

Регіоналізація, що розглядається як один зі стратегічних напрямків реформування освіти загалом і художньо-педагогічної зокрема, припускає наукове забезпечення цього процесу, включаючи вивчення регіональної художньої культури.

У системі підготовки вчителя у вищій школі особливого значення набуває регіональна художня культура, особливості соціально-культурного розвитку регіону, що враховує його етнічний склад, конфесійні особливості, традиції художньої освіти, етнопедагогіки, форми традиційного устрою, побуту та ін.

Упровадження художньої культури, заснованої на соціально-культурних традиціях регіону, у процес професійної освіти вчителя необхідне, але має низку невирішених проблем: недостатня розробленість змісту регіональної художньої освіти, відсутність необхідної спадкоємності і взаємозв'язків між змістом художньої освіти у вищій школі й художньою культурою регіону. Віддаленість традиційної художньо-теоретичної підготовки від регіональної художньої культури перешкоджає формуванню повноцінної й самобутньої особистості. Особливо слід виділити проблему, пов'язану з однобічним розумінням регіональної художньої культури як традиційної, народної, не пов'язаної з професійною художньою культурою. Ці проблеми потребують подальшого дослідження.

Література

- 1. Шадриков В. Д.** Народная школа / В. Д. Шадриков // Высшее образование в России. – 1993. – №2. – С. 112 – 120.
- 2. Шадриков В. Д.** Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1993. – 181 с.
- 3. Концепція** художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Директор шк. – 2005. – № 4. – С. 3 – 8.
- 4. Авксентьев В. А.** Проблемы формирования нового образа неконфликтных этнических отношений в северокавказском регионе / В. А. Авксентьев // Этнические проблемы современности. Проблемы гармонизации межэтнических отношений в регионе : материалы науч. конф. (14 – 15 сентяб. 1999 г.). – Ставрополь, 1999. – Вып. 5. – С. 10 – 12.
- 5. Гумилев Л. Н.** От Руси до России : Очерки этнографии истории / Л. Н. Гумилев. – СПб. : Кристалл : Терция, 2002. – 315 с.
- 6. Шаповалов В. К.** Этнокультурная направленность российского образования / В. К. Шаповалов ; Проект ЮНЕСКО „Развитие национальной школы”. – М. : СУ, 1997. – 173 с.
- 7. Долженкова М. И.** Развитие этнохудожественного образования на основе региональных социально-культурных традиций : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Довженкова Марина Игоревна. – Тамбов, 2000. – 400 с.
- 8. Лихачев Д. С.** Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем /

Д. С. Лихачев. – М. : Сов. Россия, 1998. – 142 с. **9. Итс Р. Ф.** Введение в этнографию / Р. Ф. Итс. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 160 с. **10. Лихачев Д. С.** О национальном характере русских / Д. С. Лихачев // Вопр. философии. – 1990. – № 4. – С. 3 – 6.

Анікіна Т. О. Регіоналізація як пріоритетний напрям модернізації сучасної художньої освіти

У статті розглянуто принцип регіоналізації як один з пріоритетних напрямів модернізації сучасної художньо-педагогічної освіти, розкрито організаційні й методичні умови адекватного впровадження регіоналізації художньо-педагогічної освіти до навчального процесу.

Ключові слова: регіоналізація, регіон, художня освіта.

Аникина Т. О. Регионализация как приоритетное направление модернизации современного художественного образования

В статье рассматривается принцип регионализации как одно из приоритетных направлений модернизации современного художественно-педагогического образования, раскрыты организационные и методические условия адекватного внедрения регионализации художественно-педагогического образования в учебный процесс.

Ключевые слова: регионализация, регион, художественное образование.

Anikina T. A. Regionalization as a priority modernization of contemporary art education

The article deals with the principle of regionalization as a priority the modernization of Modern Art Teacher Education, disclosed organisational and methodological conditions for adequate implementation of the regionalization of Art and teacher education in the learning process.

Key words: regionalization, the region, an art education.

УДК 17.022.1:009

Т. О. Анікіна, О. М. Андріанова

КАТЕГОРІЯ „ЦІННІСТЬ” У СИСТЕМІ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Категорія „цінність” розробляється філософією, етикою, естетикою, соціологією, культурологією, релігією й трактується досить різноманітно, крім того, на початку ХХІ ст. зміст поняття „цінність” почав змінюватись, відбувається переоцінка цінностей. На зміну традиційному суспільству приходить комп’ютерна цивілізація, індустріальне суспільство змінюється постіндустріальним, а головною цінністю стає інформація. Деформація уявлень і ідеалів відбувається і в

нашій країні: реформування державного устрою, структури охорони здоров'я й освіти, суперечки щодо подальшого шляху розвитку країни, міжетнічні та релігійні конфлікти тощо. Сьогодні ми повинні визначитися, якої системи цінностей будемо дотримуватися в майбутньому.

Судження про різні види цінностей трапляються вже в античній класичній філософії, працях Середньовіччя, у мислителів епохи Відродження, філософів Нового часу.

Поняття цінності як філософської категорії розробляли Г. Лотце, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт, Г. Мюнстерберг, О. Дробницький, А. Коршунов, А. Тоффлер, а також сучасні філософи, соціологи, культурологи – О. Панарін, В. Барулін, К. Момджян, С. Анісімов, М. Каган, Л. Мікешин, Б. Орлов, В. Сагатовський, Л. Столович та ін.

У цій статті ми ставимо за мету конкретизувати зміст категорії „цінність”, дослідити, як вона розглядається різними науками й систематизувати ці знання з метою визначити значення цінностей у сучасному суспільстві.

„Цінність – поняття, яке використовується у філософії й соціології для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому як еталон належного. Можна говорити про три форми існування цінності: 1) виступає як суспільний ідеал, як вироблене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах громадського життя; такі цінності можуть бути і загальнолюдськими, „вічними” (істина, краса, справедливість), і конкретно-історичними (патріархат, рівність, демократія); 2) з'являється в об'єктивованій формі у вигляді витворів матеріальної та духовної культури або людських вчинків — конкретних предметних утілень суспільних ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових та ін.); 3) цінності соціальні, переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять до психологічної структури особистості як особистісні цінності – одне з джерел мотивації її поведінки” [1, с. 597].

З точки зору етимології в поняття „цінність” спочатку закладений позитивний сенс: цінність – це те, що для людини значуще, до чого вона прагне. М. Каган пише про те, що в європейських мовах слово, яке означає цінність, має своїм початковим сенсом „вартість”.

Основою еволюції філософських уявлень про цінності була давня теоретична традиція, яка подавала ставлення людини до світу в дихотомії знання та цінностей. Віддавна світ ціннісних переживань перебував у центрі філософських досліджень, головним чином у його етичних, естетичних та релігійних проявах. В античну, середньовічну епохи філософи розробляли ціннісну феноменологію, не вдаючись до аналізу власне категорії „цінність”, її логічного змісту. Принциповим поштовхом до розвитку теорії цінностей стала філософія раціоналізму, що з'явилась у XVII ст. Раціоналізм гостро поставив питання про природу вихідних

визначень буття, його підлеглисть законам і раціональну пізнаваність світу. Одночасно почав формуватись конфронтаційний щодо раціоналізму інтуїтивістський напрям філософії, що відстоював позараціональні начала буття.

Поворотним пунктом у розвитку проблеми цінностей стала філософія І. Канта, його вчення про регулятивні принципи практичного розуму, за яким вищі цінності буття мають не онтологічні, а виключно регулятивні підстави до існування. Отже, І. Кант першим розмежував поняття буття й блага, протиставивши сферу моральності як свободи сфері природи, яка має підлягати закону, необхідності.

Центральним поняттям етики вченого є імперативи й відповідні їм практичні настанови – максими, для виявлення яких він уводить поняття „царство цілей”. Усі розумні істоти підпорядковані закону, за яким кожна з них має поводитись з самою собою й з усіма іншими не тільки як із засобом, але також як з метою самою по собі. Таким чином виникає систематичний зв'язок людей через спільні для них об'єктивні закони, тобто царство цілей, яке є лише ідеал. Категоричний імператив установлює норму й принцип, яких потрібно дотримуватися в поведінці, тобто він допомагає людині використовувати свій інтелект для усвідомлення моральності або аморальності свого вибору.

Категорія „цінність” увійшла до системи філософського знання в 60-х роках ХІХ століття після виходу трактату німецького філософа Г. Лотце „Підстави практичної філософії” та його твору „Мікрокосм”. Він чітко розмежував світ явищ і світ внутрішніх цінностей. Саме Г. Лотце першим поставив питання про співвідношення об'єктивного й суб'єктивного в цінностях. На основі категоріального статусу цінності сформувався філософія цінності, або аксіологія. Її становлення пов'язують з неокантіанством, особливо з ім'ям В. Віндельбанда. Він підкреслював, що Г. Лотце висунув уперед поняття цінності й поставив його на чолі метафізики. На цій підставі, за В. Віндельбандом, і виникає теорія цінності як новий вид філософської основної науки. Вищими цінностями емпіричного життя він називав знання, моральність і мистецтво, а основним завданням філософії – осягнення „загальнозначущих цінностей”, які утворюють загальний план усіх функцій культури й основу будь-якого окремого впровадження цінності.

У 1908 р. німецький філософ і психолог Г. Мюнстерберг у своїй роботі „Філософія цінностей” дав аналіз світу цінностей. Він уважав, що природа взагалі в основі своїй вільна від цінностей, а індивідууми у своїх взаєминах знають тільки умовні цінності. Безумовні цінності світу можуть належати лише до надпричини й надіндивідуальної сутності світу. Хоча цінності й дані в особистому переживанні, ми їх переживаємо, відмовляючись від свого колишнього „я”. З ними пов'язано надособистісне бажання – прагнення до правди, краси, моральності й священного.

Філософ О. Дробницький визначає цінність як поняття, що означає позитивну чи негативну значущість будь-якого об'єкта на відміну від його екзистенціальних і якісних характеристик (предметні цінності); по-друге, нормативний бік явищ суспільної свідомості (суб'єктивні цінності, або цінності свідомості). До предметних цінностей він зараховує природне благо й зло, укладені в природних багатствах і стихійних лихах, споживчу вартість продуктів праці (корисність узагалі); соціальне благо й зло, містяться в суспільних явищах; прогресивне або реакційний значення історичних подій; культурну спадщину минулого, яка виступає у вигляді предметів багатства сучасників; корисний ефект чи теоретичне значення наукової істини; моральне добро й зло, укладені в діях людей, естетичні характеристики природних і суспільних об'єктів і творів мистецтва; предмети релігійного поклоніння. До цінностей свідомості він зараховує суспільні установки та оцінки, імперативи та заборони, цілі й проекти, виражені у формі нормативних уявлень (про добро і зло, справедливість, прекрасне й потворне, про сенс історії й призначення людини, ідеали, норми й принципи дії).

Цінності включають когнітивний і емоційний компоненти, знання та оцінку. Ці компоненти мають протилежні логічні властивості. Знання фіксують суще, цінності – належне; у знаннях людина абстрагується від своєї зацікавленості, в оцінці, навпаки, стверджує свій інтерес. У знаннях людина усвідомлює предметну вираженість світу, в оцінці з'ясовує, чи відповідає дійсність її потребам. Оцінювання дійсності має зворотне щодо пізнання спрямування на оцінювача. Тому ціннісний рівень свідомості має потужний духовний потенціал самовдосконалення людини, її самотворення.

Суб'єктивний компонент цінностей не є однорідним, він внутрішньо структурований на значення й особистісний зміст. Особистісний зміст цінності визначається її ставленням до потреб людини. Значення як аспект цінності зумовлений сукупністю суспільно значущих властивостей, функцій предмета, що роблять його цінним у цьому суспільстві. Людина живе не лише в реальному середовищі, а й у символічному світі, який репрезентований системами соціальних значень. Для окремої людини суспільні значення є об'єктивно даними, але фактично вони не є властивостями об'єктів, а слугують засобами впорядкування суспільного досвіду, що виробилися в минулому. Більшість значень є конвенційними продуктами.

Цінність є умовою повноцінного буття об'єкта, його сутністю. Зовні цінності постають як властивості предмета чи явища, однак вони притаманні йому не від природи, не просто через внутрішню структуру об'єкта самого по собі, а тому, що він утягнутий у сферу суспільного буття людини й став носієм певних соціальних відносин. По відношенню до суб'єкта (людини) цінності служать об'єктами його інтересів, а для його свідомості виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній дійсності, позначень його різних практичних ставлень до

навколишніх предметів і явищ. Наявність людських потреб і способів пізнання пояснює існування різноманіття оцінок: те, що для одного має більшу цінність, для іншого – малу чи взагалі ніякої. З формального погляду цінності діляться на позитивні та негативні (малоцінність, відсутність цінності), на відносні та абсолютні, на суб'єктивні та об'єктивні. За змістом розрізняються речові цінності, логічні, етичні та естетичні цінності: приємне, корисне й придатне; істина, добро, прекрасне.

Предметні цінності – це позитивна чи негативна значущість речі, цінності свідомості – нормативна, що пропонує й оцінює функції свідомості (знання). Зазвичай, суб'єктом ціннісного ставлення є людина, соціальна група, суспільство загалом, але з появою системно-структурної методології поняття цінності стали застосовувати й до систем, не включаючи людину.

Термін „цінність” став уживатися в епістемологічній літературі в позитивному, негативному й нульовому значенні відповідно до нової галузі знання – логіки оцінок.

Різні науки по-різному трактують поняття „цінність”, наприклад, релігія вважає, що „цінності – сукупність ідей, норм поведінки, дій, за допомогою яких відбувається задоволення духовних потреб віруючого. Релігія, будучи аксіологічною системою, виконує роль інтегратора цінностей. Інтегративним началом є віра в надприродне. Серед релігійних цінностей виділяють два класи понять. До перших зараховують такі поняття, як „Бог”, „віра”, „молитва” і т. п. На них базується релігія. Друга група – це реальні ціннісні відносини, які інтегрувалися в релігійну систему. Центральною цінністю розвинутої релігійної системи визнається Бог, що постає в якості абсолютного начала, об'єкта аксіологічного ставлення” [2, с. 375].

Культурологія вважає близькими категорії „цінність” і „культура”, і визначає цінність як „поняття, що має два характерологічних аспекти: 1) дезаксіологічний (позаціннісний, об'єктивістський), за яким у культуру входить усе, створене людиною: і засоби творення, і засоби нищення; і літературна мова, і кримінальний жаргон. Як факти культури стоять в одному ряду плуг і гільйотина, велична симфонія й непристойна пісенька; 2) аксіологічний (ціннісний), коли факти культури співвідносяться з прийнятою системою цінностей і поділяються на позитивні й негативні, світлі й темні. Вартісне, переважне, бажане, благородне – усе це вказує на щось позитивне для людини і для людського життя. Іноді твердять, що природа – це дійсність поза цінностями, а культура – дійсність з позиції цінностей” [3, с. 176].

„У застосуванні до пізнавального процесу поняття „цінність” також виявилось неоднозначним, багатоаспектним, фіксує різний аксіологічний зміст. Це, по-перше, ставлення емоційно забарвлене, яке містить інтереси, уподобання, установки і т. п., що сформувалося в ученого під впливом моральних, естетичних, релігійних –

соціокультурних чинників загалом. По-друге, це – ціннісні орієнтації всередині самого пізнання, зокрема й світоглядно забарвлені, на основі яких оцінюються й вибираються форми та способи опису й пояснення, докази, організації знання, наприклад, критерії науковості, ідеали й норми дослідження. По-третє, цінності в пізнанні – це об'єктивно істинне предметне знання (факт, закон, гіпотеза, теорія) й ефективне раціональне знання (наукові методи, регулятивні принципи), які саме завдяки істинності, правильності, інформативності знаходять значущість і цінність для суспільства” [4, с. 282].

Філософія або її спеціальний розділ, який займається проблемою цінностей, аксіологія – розглядає об'єктивну істинність і ставлення до неї людини; соціологія починає розглядати поняття цінність як проблему загальносоціальних регулятивних механізмів, де цінності суспільства трактуються як елементи суспільної свідомості та культури, виконують щодо особистості нормативні функції; для соціальної психології ця галузь стає сферою дослідження соціалізації індивіда; для загальної психології – сферою вивчення вищих мотиваційних структур життєдіяльності; у педагогіці – це цілий напрямок (аксіологічний підхід), у якому досліджується взаємозв'язок процесу формування ціннісних орієнтацій і педагогічного процесу.

Цінності в естетиці розглядаються як „поняття, що співвідносять з поняттям „оцінка”: вони характеризують з різних боків систему об'єктно-суб'єктних ціннісних відносин. Своєрідність естетичної цінності визначається специфічним характером естетичного ставлення людини до дійсності: безпосереднім, чуттєво-духовним, безкорисливим сприйняттям, орієнтованим на пізнання та оцінку змістовної форми, структури, міри організованості й упорядкованості реальних об'єктів. Відповідно естетичну цінність можуть мати: предмети і явища природи, доступні чуттєвому спогляданню; сама людина (її вигляд, дії, вчинки, поведінка); речі, збудовані людьми, що утворюють „другу природу”; продукти духовної діяльності (наукової, публіцистичної і т. п.); твори мистецтва в усьому різноманітті його видів. Наявність визначеної естетичної цінності в усіх цих об'єктів залежить від того, до якої конкретної системи соціально-історичних відносин вони включені, які ідеали служать критерієм оцінки цих об'єктів. Тому, хоча носієм естетичної цінності може бути і природний об'єкт, її зміст завжди є соціально-історичним і втілює діалектичний зв'язок класового й загальнолюдського, національного та інтернаціонального, історично сталого й мінливого, групового та індивідуального” [5, с. 393].

Кожній людині властива індивідуальна, специфічна ієрархія особистісних цінностей, яка служить сполучною ланкою між духовною культурою суспільства й духовним світом особистості, між буттям суспільним та індивідуальним. Система їх складається в процесі діяльнісного предметного сприйняття індивідами змісту суспільних цінностей, об'єктивованих у витворах матеріальної й духовної культури.

Зазвичай, для особистісних цінностей характерна висока усвідомленість; вони відбиваються у свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій і служать важливим чинником соціальної регуляції взаємин людей і поведінки індивіда.

Існує кілька глобальних методів формування цінностей, в основному пов'язаних з утворенням, або ж з внутрішньонаціональною або міжнародною пропагандою певних понять цінності. Економічно сформовані цінності активно поширюються на цінності соціуму. Поняття цінності тісно пов'язане з еволюційними процесами й поняттям лібідо.

Ми як фахівці з культурології повинні розрізняти такі системи цінностей: абсолютні вічні цінності (віра, надія, любов, правда, справедливість, доброта тощо); національні цінності (державна незалежність України, патріотизм, почуття національної гідності тощо); громадянські цінності (права і свободи людини, суверенітет особистості, пошана до закону тощо); цінності особистого життя (воля, мудрість, урівноваженість, працьовитість тощо); цінності родинного життя (подружня вірність, гармонія стосунків поколінь, гостинність, злагода між членами родини тощо); валеологічні та екологічні цінності (увага до власного здоров'я, гартування організму, дбайливе ставлення до довкілля тощо).

До таких базових, загальнолюдських цінностей належать цінності добра (блага), свободи, користі, істини, правди, творчості, краси, віри. Підсумковою цінністю є благо як єдність істини, добра і міри. Благо стало вищим життєвим орієнтиром людини, узагальнювало в собі й вищу мету її існування, і спосіб життя. Усвідомлення себе частиною універсуму, свого неповторного буття в ньому виражалось в цінностях сенсу й свободи. Пафос перетворення світу орієнтував людину на користь, а подолання перешкод – на цінність добра. Пізнання об'єктивного світу й суб'єктивного світу інших людей формували цінності істини й правди. Пізнання і перетворення світу зумовлювали ставлення до світу на основі творчості. Цілісний погляд на світ зумовлював, підносив людський дух до мудрості, а зв'язок з універсумом формував цінності краси й віри.

Вищі цінності відображають фундаментальні відносини та потреби людей, становлять фундамент індивідуального світогляду. Які цінності можуть стати вищими для людини, залежить від багатьох обставин. Свої життєві цінності людина з'ясовує на рівні фундаментального вибору, коли визначає свою особистість. Вищими цінностями можуть бути: здоров'я, сім'я, кохання, свобода, мир, війна, держава, праця, істина, честь, споглядання, творчість тощо. Отже, визначення цінностей як вищих здійснюється на рівні індивідуального вибору.

Порівняно із звичайними цінностями вищі цінності мають скоріше орієнтаційний, ніж регулятивний характер, у них більше споглядальності. Вищі цінності – це місткі, емоційно-образні

узагальнення провідних соціокультурних орієнтацій, що визначають усі сфери життя людини. До них належать цінності суспільного устрою, спілкування, діяльності, самозбереження, цінності особистих якостей, а також загальнолюдські цінності.

У житті індивіда вищі цінності визначають сенс його існування, з якого випливає вся мотивація цього суб'єкта. Завдяки цим цінностям людина долучається до вищої інстанції, що наповнює сенс її існування, надає йому конкретики.

Один продуктивних способів змістовної конкретизації цінностей і ціннісних орієнтацій у науці – це їхня інтерпретація як історично мінливих системи норм та ідеалів пізнання.

На наш погляд, для побудови високоморального суспільства майбутнього ми маємо керуватися перш за все так званими вічними цінностями, оскільки протягом століть змінюються предметні цінності, національні цінності різних культур нашої планети теж різняться, тому доцільним буде остаточно визначитися з діапазоном ціннісних орієнтацій сучасної людини, зі шляхом вирішення міждержавних конфліктів у контексті змін, що сьогодні відбуваються в сучасному суспільстві. У наш час ця проблема так і залишається невирішеною.

Література

1. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с. **2. Релігієзнавчий** словник / за ред. проф. А. Колодного і Б. Лобовика. – К. : Четверта хвиля, 1996. – 392 с. **3. Гіптерс З. В.** Культурологічний словник-довідник / З. В. Гіптерс. – К. : ВД „Професіонал”, 2006 – 328 с. **4. Мекешина Л. А.** Філософія науки / Л. А. Мекешина. – М. : Прогресс-Традиция : МПСИ: Флінта, 2005. – 464 с. **5. Эстетика :** Словарь / под общ. ред. А. А. Беляева и др. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

Анікіна Т. О., Андріанова О. М. Категорія „цінність” у системі гуманітарних наук

У статті висвітлено проблеми конкретизації змісту категорії „цінність”, класифікації цінностей, їх значення в сучасному суспільстві загалом і для кожного індивіда окремо. порушено питання про те, якими цінностями ми маємо керуватися в майбутньому, що впливає на формування наших ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: цінність, аксіологія, епістемологія.

Аникина Т. А., Андрианова Е. М. Категория „ценность” в системе гуманитарных наук

В статье отображены проблемы конкретизации содержания понятия „ценность”, классификации ценностей, их значения в современном обществе в целом и для каждого индивида отдельно. Затрагиваются вопросы о том, какими ценностями мы должны

руководствоваться в будущем, что влияет на формирование наших ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценность, аксиология, эпистемология.

Anikina T. A., Andrianova E. M. Category „value” in the humanities

The article outlines the problems of the concrete definition the category „value”, classification of the values, their significance in contemporary society as a whole and for each individual separately. There are questions rising of what values we are guided in the future, shaped by our values.

Key words: value, axiology, epistemology.

УДК [378.016:7]:37.014.54

І. О. Горбуліч

**СПЕЦИФІКА МАРКЕТИНГУ В ГАЛУЗІ
МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

На нинішньому етапі розвитку цивілізації стає очевидним безпрецедентний попит на освіту, викликаний усвідомленням її вирішального значення для соціально-культурного й економічного розвитку суспільства [1, с. 38]. Отримання вищої освіти має дуже високий рейтинг і користується великою популярністю, але попит на деякі освітні галузі, зокрема мистецько-педагогічну, поступово зменшується. Вірогідно, що в наявній ситуації зниження попиту на мистецько-педагогічну освіту маркетингова політика університетів має бути спрямована на розробку цілісної, науково обґрунтованої програми маркетингового забезпечення мистецько-педагогічної галузі, яка має базуватися на стратегічному баченні розвитку країни в контексті глобалізації та інформатизації суспільства.

Останнім десятиліттям поняття, що фігурували виключно у сфері економіки й бізнесу, поступово переходять до освітньої галузі. Зокрема, поняттям маркетингу та менеджменту вищої освіти присвячено роботи Г. Дмитренко, І. Кочарян, Л. Ситника, В. Юринець, М. Яструбського та ін. (проблеми фінансового менеджменту у вищих навчальних закладах), М. Волкової, В. Зайцева, А. Звездової, О. Костенко, Є. Кочетової, Г. Міщенко, В. Медведєва та ін. (аспекти використання маркетингу у вищих навчальних закладах). Отже, проблема маркетингу, зокрема, його специфіка в галузі мистецько-педагогічної освіти, залишається поза увагою дослідників, тому наша стаття присвячена саме цій проблемі.

Метою статті є характеристика основних маркетингових понять та виявлення специфіки їхнього змісту в галузі мистецько-педагогічної освіти.

Маркетинг у бізнесовій галузі, відзначають учені, є різноплановим комплексним явищем, що містить систему поглядів, координацію різноманітних напрямів діяльності фірми з метою координації її виробничих можливостей та ринкових потреб споживання у відповідній продукції. Зазначимо, що серед дослідників не існує єдиної думки щодо поняття маркетингу, але всі неявні визначення орієнтовано на специфіку роботи у сфері виготовлення продукції й виокремлення відповідних функцій та напрямків маркетингової діяльності або його комплексу характеристику [2, с. 6]. Доцільно, на наш погляд, використовувати поняття маркетингу, що запропонував Ф. Котлер у праці „Основи маркетингу”. Учений трактує маркетинг як вид людської діяльності, спрямований на задоволення нестатків та потреб людей шляхом обміну [3, с. 47].

Спираючись на дослідження І. Кочарян у галузі фінансового менеджменту вищих навчальних закладів, ми проаналізували механізм маркетингового менеджменту, що представляє систему основних елементів, які регулюють процес розробки й реалізації управлінських рішень у сфері маркетингової діяльності, до структури якого входять такі елементи: ринковий механізм регулювання маркетингової діяльності; внутрішній механізм регулювання окремих аспектів маркетингової діяльності підприємства; система конкретних методів і прийомів здійснення управління маркетинговою діяльністю підприємства [4, с. 491].

В університетах сьогодні існують відділи маркетингу, діяльність яких спрямована на реалізацію маркетингової стратегії та маркетингової політики університету. Однак в умовах зниження попиту на отримання мистецько-педагогічної освіти саме цей напрям має стати важливим аспектом маркетингової діяльності. Постає завдання щодо розробки спеціальної маркетингової стратегії відповідно до освітнього напрямку, яка логічно виходить з маркетингової політики університету як освітньої установи. Отже, основними напрямками маркетингових дій у галузі мистецько-педагогічної освіти, що підпорядковуються відповідній стратегії, мають бути: організація контролінгу, удосконалення перспективної реклами, створення іміджу, який, у свою чергу, буде працювати теж як своєрідна реклама.

На думку Г. Міщенко, принципово важливим ланцюжком у реалізації стратегії маркетингу на ринку освіти, зокрема мистецької, є регулювання та оперативне управління маркетинговими діями – так званий контролінг [1, с. 40].

Перед проведенням маркетингових досліджень варто обов'язково визначитися з концептуальним значенням понять, якими передбачається оперувати. Для вищого навчального закладу, зокрема і в галузі мистецької освіти, ці поняття можуть бути подані в такому вигляді:

– споживач – безпосередній одержувач продуктів або послуг навчального закладу, який купує їхні споживчі якості і характеристики,

здатні задовольнити його потребу в самовизначенні, кар'єрі та інших іміджевих зазіханнях (ним є абітурієнт, студент, магістрант та ін.);

– покупець – це той, хто приймає рішення про призначення освітнього продукту або послуги. Це, зазвичай, батьки й абітурієнти, які обирають навчальний заклад залежно від низки умов і параметрів; роботодавці – фірми, установи, організації та підприємства, що сплачують за навчання своїх співробітників; підприємства, організації та установи, що наймають випускників; інші навчальні заклади й працівники різних галузей, що споживають розроблені навчальним закладом підручники й навчальні посібники, науково-пізнавальну й самоосвітню продукцію, навчальні програми та програми підвищення кваліфікації в межах своїх освітніх програм;

– клієнт – суб'єкт, до якого належать усі можливі групи споживачів та покупців, а також інші контактні аудиторії, прямо або побічно зацікавлені в діяльності навчального закладу;

– випускник – особа, професійна компетентність якої є результатом споживання запропонованої навчальним закладом освітньої послуги й програм. Чим сильніше виявляються в його професійно значущих якостях і характеристиках особливості спожитої освітньої програми, чим точніше ці особливості відповідають вимогам роботодавців, тим більші матеріальні та нематеріальні дивіденди одержує і випускник, і навчальний заклад [Там само].

Дослідження ринку – одна з найважливіших функцій маркетингу, що реалізує себе у виявленні потенційних споживачів, визначенні найбільш перспективного асортименту продукції, кон'юнктури товарного ринку і свого сегмента в ньому [Там само]. Відповідно до мистецько-педагогічної освітньої галузі функція дослідження ринку виявляється в з'ясуванні перспективних напрямів мистецько-педагогічної освіти, пошуку потенційних абітурієнтів, кон'юнктурі загального й регіонального ринку мистецько-педагогічних освітніх послуг, та виявленні специфіки освітніх послуг що надаються конкретним освітнім закладом.

Один з базових принципів маркетингу, підкреслюють дослідники, є „адресність” виробництва, тобто продукування товару конкретному споживачеві. Проте „вищий пілотаж” сучасного маркетингу – не тільки задоволення адресних потреб споживачів, а й комплексне вирішення їхніх проблем на основі точного аналізу інформації про найбільш суттєві аспекти діяльності споживача, його цілі й наміри. Тобто йдеться про систему взаємопов'язаних між собою продуктів і послуг, на виробництво яких орієнтується виробник. При такому підході детальному маркетинговому дослідженню підлягають ринок праці та його сегментація; якість і рівень знань, гарантованих навчальним закладом; роботодавці та їхні потреби в кадрах сьогодні й на перспективу [Там само].

На думку Г. Міщенко, для проведення маркетингових досліджень вищому навчальному закладу потрібно передусім визначитися з товаром, який він продукує й реалізує споживачам. Досить часто товаром пропонується вважати освітню послугу як сукупність матеріальних (навчальні приміщення, обладнання, технічні засоби тощо), нематеріальних (навчальні програми, курси, форми освіти тощо) та інтелектуальних (викладачі) складників. Освітня послуга „купується” абітурієнтом для придбання визначеного освітнього рівня з наступним використанням знань за власним розсудом. Імовірно, що навчальний заклад вступає у відносини виробництво-споживання з окремими фізичними особами, які отримують певну професійну кваліфікацію, освітній рівень [Там само, с. 38].

Для успішного виходу товару (освітньої послуги) на ринок необхідно створити умови для її спеціальної презентації своїм потенційним споживачам (контактній аудиторії – абітурієнтам та їхнім батькам, студентам, магістрантам, особам, які бажають отримати другу вищу освіту тощо). Цей процес реалізується в системі заходів, націлених на формування попиту, який дослідники розуміють як бажання споживача придбати товар за встановленою ціною в певний термін [2, с. 94].

Основою процесу формування попиту, відзначають дослідники, є реклама. Реклама – це комерційна пропаганда споживачьких властивостей товарів та послуг з метою переконання в їх придбанні. Реклама прагне змінити поведінку свого адресата в такий спосіб, щоб він з пасивного та байдужого до цього товару або послуги споживача перетворився в активного діючого споживача, для чого необхідно створити привабливий образ товару або послуги, що викликає позитивні емоції, добре запам'ятовується та, водночас, є максимально інформативною для діючих та потенційних клієнтів [Там само].

Науковці стверджують, що реклама є засобом передачі інформації. Вона, як і інші компоненти маркетингу, має певну специфіку у сфері освіти. Їй властиві всі основні комунікативні функції, які визначають успішність професійної діяльності [5, с. 113].

Головною комунікативною функцією реклами в ринкових умовах є інтерактивна функція, яка забезпечує зворотний зв'язок з утримувачем. Рекламне повідомлення втрачає сенс, якщо первісно не розраховане на зворотну реакцію, позитивний ефект сприйняття. Також не менш важливою за значенням є інформативна функція реклами. Змістовний складник рекламного повідомлення відіграє надзвичайно важливу роль у сучасних умовах інформаційно-технологічної насиченості [Там само].

Науковці розглядають різноманітні способи трансляції інформації: усні та письмові; вербальні та невербальні, причому, наголошується саме на значущості невербальних способів трансляції реклами. За даними деяких джерел, лише 7% рекламних комунікацій становлять вербальні способи передачі інформації, 38% реклами

передається голосом та інтонацією, 55% – жестами, мімікою, реакцією оточуючих [Там само].

Піддаючи аналізу питання щодо усної та письмової реклами, Є. Кочеткова підкреслює специфічність кожного з видів. Зокрема, реклама має текстовий вигляд (газета, журнал), то важлива інформація, якій присвячена реклама, повинна бути розташована на початку тексту, далі містяться її пояснення.

Усна реклама – усний виступ (телебачення, радіо) – можна почути неодноразово, тому він повинен бути зрозумілим та цікавим у сприйнятті на слух, його мовні звороти, стиль повинні бути адекватні можливостям сприйняття конкретної аудиторії. Підкреслимо, що для масової аудиторії рекламу потрібно подавати доступною, простою мовою, тобто з обмеженою кількістю спеціальної термінології.

Відповідно до мети рекламу розподіляють на такі види, як: інформативну, повідомлюючу (звісткову) та нагадувальну. Кожний з видів реклами використовується на певних етапах формування попиту: інформативна реклама – на етапі створення первинного попиту; нагадувальна – з метою вигідного порівняння в умовах попиту, що формується; повідомлююча (звісткова) – з метою переорієнтації споживачів в умовах попиту, що сформований [Там само].

Професійна компетенція випускника також може служити рекламою, наприклад, якщо кадровий менеджер, який оцінює претендента на вакансію, у першу чергу орієнтується на престижність диплома й певного навчального закладу, що його видав, то в цьому випадку випускник стає свого роду рекламою закладу й може сприяти збільшенню тих, хто бажає навчатися в ньому, або навпаки [1, с. 39].

Зазначимо, що сама освітня послуга чи програма мало здатна зацікавити потенційних інвесторів, у той час, як рівень гарантованих професійних компетенцій, що підсилений іміджем попередніх випускників і відповідним задоволенням роботодавців, дозволять закладу фінансово забезпечити високий рівень своєї діяльності [Там само].

Дослідниця Є. Кочетова у своїх працях розглядає поняття іміджу в контексті прихованої реклами. Імідж (від англ. *image* – „образ”, „зображення”) – штучний образ, що формується в суспільній або індивідуальній свідомості засобами масової комунікації й психологічної дії. Імідж створюється (пропагандою, рекламою) з метою формування в масовій свідомості певного ставлення до об’єкта реклами. В іміджі можуть поєднуватися й реальні властивості об’єкта, і неіснуючі, ті, що приписуються [5]. Для створення іміджу конкретного мистецько-педагогічного освітнього закладу необхідно залучати засоби масової комунікації (реклама на радіо та телебаченні, телевізійні та радіопередачі про освітній заклад, телевізійні та газетні інтерв’ю з його провідними викладачами, трансляція на телебаченні концертних заходів, що відбуваються в освітньому закладі тощо) і використовувати можливості

позитивної реклами освітнього закладу – виступи його студентів на концертних естрадах міста та країни, пропаганда наукових досягнень викладачів та студентів, магістрантів, спеціально створена рекламна продукція (буклети, календарі тощо).

Науковці вважають, що товаром вищого навчального закладу є освітня програма, яка трактується як комплекс освітніх послуг, які поєднуються єдиним завданням (підвищення освітнього чи професійного рівня, перепідготовка кадрів) і забезпечені відповідними ресурсами освітнього закладу. Мотивується це тим, що різним освітнім рівням відповідають певні освітні програми, які задовольняють різноманітні потреби індивіда – від отримання елементарних знань і навичок у початковій школі, знань для особистого побутового використання, – до отримання фундаментальних знань з метою досягнення певного соціально значущого ефекту, тобто досягнення більш високого життєвого статусу, кар'єри, для особистого інтелектуального розвитку, для занять науковою діяльністю тощо. Отже, освітня програма теж продається окремії фізичній особі, яка виявила бажання навчатися за конкретною освітньою програмою [1, с. 39].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що сучасні дослідники визначають вищу освіту як систему підготовки для суспільства необхідних йому спеціалістів вищої кваліфікації в різних галузях господарства, культури, державного управління. У результаті споживання освітніх послуг чи програм випускники закладу отримують знання й уміння, потрібні ринку праці, та навички користування ними, тобто перетворюються в товар для ринку праці – кваліфіковані кадри. Акцентуємо й на тому, що жоден абітурієнт, зазвичай, не вступає до вищого навчального закладу тільки тому, що йому подобається його освітня послуга чи освітня програма сама по собі, а орієнтується на кінцевий результат їхнього засвоєння (споживання) – отримання престижної або високооплачуваної роботи, високої кваліфікації та на рейтинг його диплома. Отже, можна дійти висновку про те, що конкурують на ринку вищої освіти і кваліфікованої праці не стільки освітні послуги або освітні програми вищого навчального закладу, скільки можливість працевлаштування, що ними забезпечується [Там само].

Відзначимо, що високий освітній рівень громадян створює в країні потенційні умови для її розвитку й могутності, призводить до побудови суспільства, що здатне до оптимальної самоорганізації, самовиявлення й саморозвитку. Освіта має неабияке значення й для самої людини, тому всі види освіти повинні мати однаковий рівень попиту, а представники цієї освіти повинні здійснювати баланс між цими рівнями, засобами підтримання свого авторитету [Там само, с. 38]. Тому інститути культури й мистецтв, що надають освітні послуги в галузі мистецько-педагогічної освіти та існують як складові частини університетів, потребують спеціальної маркетингової стратегії, яка, з одного боку, є

частиною загальної стратегії університету, а з іншого – урахує специфіку сьогочасного стану мистецько-педагогічної галузі й містить напрями, спрямовані на створення позитивного іміджу цієї спеціальності в конкретному регіоні.

Отже, подальшого дослідження потребує проблема адаптації методів та напрямів маркетингу, що використовуються в бізнесовій галузі до сфери мистецько-педагогічної освітньої діяльності вищих навчальних закладів.

Література

1. Міщенко Г. Маркетинг і вища освіта / Г. Міщенко // Вісн. кн. палати. – 2004. – № 8. – С. 38 – 41. **2. Маркетинг :** учеб. пособие для студентов заочной (дистанционной) формы обучения / под ред. В. А. Зайцева. – М. : ГИНФО, 2001. – 183 с. **3. Котлер Ф.** Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М. : Прогресс, 1992. – С. 342. **4. Кочарян І. О.** Особливості фінансового менеджменту у вищих навчальних закладах / І. О. Кочарян // Наук. вісн. Київ. нац. ун-ту театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого : зб. наук. пр. – К.; Черкаси : КНУТКТ, 2009. – С. 483 – 492. **5. Кочетова Е. В.** Формирование элементов маркетинговой деятельности у студентов / Е. В. Кочетова // Нач. шк. – 2004. – № 7. – С. 113 – 116.

Горбулич І. О. Специфіка маркетингу в галузі мистецько-педагогічної освіти

У статті розглянуто специфіку маркетингу в галузі мистецько-педагогічної освіти та з'ясовано, як за допомогою маркетингу можна вплинути на збільшення попиту на мистецьку освіту. Визначено сутність поняття маркетинг, реклама та ін. Розглянуто основні напрями маркетингу в галузі мистецької освіти.

Ключові слова: мистецька освіта, маркетинг, реклама, споживач освітніх послуг.

Горбулич И. А. Специфика маркетинга в отрасли художественно-педагогического образования

В статье рассматривается специфика маркетинга в отрасли художественно-педагогического образования и выясняется, как с помощью маркетинга можно повлиять на увеличение спроса на художественное образование. Определяется сущность понятия маркетинг, реклама и др. Рассматриваются основные направления маркетинга в отрасли художественного образования.

Ключевые слова: художественное образование, маркетинг, реклама, потребитель образовательных услуг.

Horbylich I. A. Marketing specific in industry of artistically-pedagogical education

In the article a marketing specific is examined in industry of artistically-pedagogical education, and turns out as by marketing it is possible to influence on the increase of demand on artistic education. Essence of concept is determined marketing, advertising and other **Basic directions of marketing** are examined **in industry of artistic education**.

Key words: artistic education, marketing, advertising, user of educational services.

УДК 37.013-047.22

Е. В. Дудник

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В настоящее время в педагогической среде все чаще высказывается мнение о недостаточно полной трактовке и употреблении таких привычных терминов, как глубокие знания, умения и навыки. В современной педагогике прочно закрепляются новые понятия: *компетенция* и *компетентность*.

Традиционно конечной целью образования становилось владение выпускником набором знаний, умений и навыков. Сегодня такой подход является, очевидно, недостаточным. Производству, семье, обществу необходимы не просто „специалисты с дипломами”, а выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. Во многом это зависит не от полученных „ЗУНов”, а от неких особых, дополнительных качеств, для обозначения которых и стали употребляться понятия „компетенции” и „компетентности”, наиболее соответствующие современному пониманию целей и задач образования [1, с. 138].

Различные аспекты проблемы формирования понятий „компетентность”, „компетенция” раскрываются в работах зарубежных исследователей XX в. – Ж. Делора, Д. Дьюи, Кумбса Г. Филиппа, Дж. Равена, Г. Оскарссона и др. Среди отечественных ученых, занимающихся проблемами компетентности, выделяются значимостью своих исследований Л. Алексеева, И. Зимняя, Н. Кузьмина, А. Маркова, Л. Митина, Л. Петровская, А. Хуторской, Н. Шаблыгина и др.

Цель нашей статьи – исследование содержания этих понятий и их значения для образования в целом.

Понятие „компетентность” не является чем-то абсолютно новым, но в то же время его определение остается проблематичным.

Термины „компетенция” и „компетентность” имеют свои смысловые оттенки. *Толковый словарь русского языка* под редакцией

Д. Ушакова определяет *компетенцию* как круг вопросов, явлений, в которых человек обладает авторитетностью, познанием, опытом. А *компетентный* – это осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе [2].

Согласно словарю иностранных слов *компетенция* определяется как круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. *Компетентность* определяется как обладание знаниями, которые позволяют судить о чем-либо, высказывать авторитетное мнение; информированность, авторитетность [3, с. 317].

В Современном толковом словаре русского языка „*компетенция*” определяется как: а) область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; б) круг полномочий какого-либо учреждения, лица; в) круг дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению [4].

В Глоссарии терминов ЕФО (1997), *компетентный* в широком смысле это – знающий, осведомленный в какой-либо области; в узком смысле – обладающий правом авторитетного суждения как специалист высокого уровня в определенном круге вопросов [5, с. 68].

Большинство ученых отмечают определенную сложность (особенность) в понимании характеристик (содержания) данных понятий.

Французский исследователь Ж. Делор дает образное определение *компетентности*, опирающейся на четыре основополагающих действия: „...научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить” [6, с.47].

Дж. Равен определяет *компетентность* в широком плане как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимания ответственности за свои действия. Он выделяет „высшие компетентности”, которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий. В своих исследованиях он подчеркивает, что *компетентность* состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга. Некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения. Дж. Равен приравнивает компоненты компетентности к мотивированным способностям, т. е. способностям, которые можно формировать и воспитывать, используя стремление будущего педагога к саморазвитию на основе сильной познавательной или профессиональной мотивации. При этом образовательные компетенции понимаются как результат развития тех способностей, которые приобретены самим индивидом. Именно они

„позволяют достигать людям личностно значимых для них целей” [7, с. 52].

Участник международного проекта ДЕЛФИ Б. Оскарссон приравнивает *компетентность* к „базовым навыкам”, которые развиваются в дополнение к „специфическим профессиональным”. Они включают, помимо прочего, эффективность работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки [8].

В исследованиях отечественных ученых *компетенция* определяется как предметная область, о которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет *готовность* к выполнению деятельности. При этом *компетенция* связана с содержанием области будущей профессиональной деятельности [9, с. 34 – 44].

По мнению Г. Селевко, понятие *компетенция* чаще применяется для обозначения:

- ✓ образовательного результата, выражающегося в подготовленности, „обособленности” выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;
- ✓ такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.

Под *компетентностью* чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [1, с. 139].

Исследователь А. Белкин рассматривает *компетенцию* как составляющую компетентности. Он условно определяет компетенции как совокупность того, чем человек *располагает*, а *компетентность* как совокупность того, чем он *владеет* [10, с. 92]. В концепции А. Белкина выделены следующие основные позиции:

1) компетентность достигается самим человеком в процессе его профессиональной деятельности по мере накопления опыта, в зависимости от его усилий, добросовестного исполнения своих обязанностей, четкого осознания своих компетенций и целей их реализации;

2) большое значение имеют его морально-этические, психологические качества, а также условия жизни, деятельности, психологическая атмосфера коллектива;

4) профессионально-педагогическая компетентность не возникает без соответствующих компетенций, т.е. без права на преподавательскую деятельность, так же как без реализации этих прав учитель не может в

педагогическом процессе накапливать опыт, создавать базу будущей компетентности;

5) профессионально-технологическая компетентность учителя обеспечивается профессиональным владением методическими, инновационными и творческими приемами, наиболее эффективно организующими познавательную деятельность учащихся;

6) профессионально-информационная компетентность заключается в умении из большого объема информации отобрать необходимую;

7) успешная реализация компетенций возможна при наличии компетентности педагога, но и достижения в реализации компетенций сказываются на успешности, характере, скорости формирования компетентности. В этом проявляется их инверсионная зависимость [Там же, с. 101].

Говоря о компетентности, О. Таизова подчеркивает, что речь идет о *новой единице измерения образованности человека*, т. к. знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют, не позволяют показать, измерить уровень качества образования. Определение *компетенции* как единицы социализации (процесса присвоения, освоения человеком социальных норм и ценностных ориентиров) позволяет прогнозировать более гибкое социальное поведение индивида, комфортность его пребывания в обществе, при котором он способен воспроизводить усвоенные способы деятельности в нестандартной ситуации, адаптируя к ним ранее усвоенные алгоритмы [11, с. 37].

По мнению исследователя Е. Огарева, *компетентность* – это категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда, что предполагает: глубокое понимание существа выполняемых задач и проблем; хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями; умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувство ответственности за достигнутые результаты; способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей [12].

В исследованиях В. Шадрикова термин „*компетенция*” служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, *категории результата* образования. *Компетентность*, как считает ученый, – это владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать, или решать что-либо, а также наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий [13, с. 29 – 32].

По мнению Э. Зеера, *компетентность* предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько

умение актуализировать накопленные знания и умения, а в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций [14, с. 58 – 62].

По заключению исследователя М. Чошанова следует рассматривать компетентность в виде формулы: *мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления*. Он считает, что компетентность – не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями. Это гибкость и критичность мышления [15, с. 54 – 70].

Таким образом, понятия *компетенций, компетентностей* значительно шире понятий знания, умения, навыки, так как включают:

- направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации);
- ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления;
- характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества.

Из-за множественности толкований *компетентности* или *компетенций* происходит некоторая путаница между результатом и процессом. Однако при всех различиях определений у них, тем не менее, есть нечто общее: *компетенция понимается как* заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке специалиста, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в соответствующей сфере.

Таким образом, компетентность – это владение субъектом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности; компетентность формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, так как только при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат.

Литература

1. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С. 138 – 152.
2. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : ООО „Изд-во Астрель”, ООО „Изд-во АСТ”, 2000.
3. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова (гл. ред.) и Л. С. Шаумяна. – М. : Изд-во Сов. энцикл., 1964. – 438 с.
4. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : dic.academic.ru
5. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных пособий. Европейский фонд образования (ЕФО), 1997) : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.i-nvest.net/training_glossary.html.
6. Делор Ж. Образование:

сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996. – 52 с. **7. Дж. Равен** Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с. **8. Оскарссон Б.** Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Б. Оскарссон // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО), Проект ДЕЛФИ. – М., 2001. **9. Фролов Ю. В.** Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34 – 41. **10. Белкин А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск : ОАО Южно-Уральское кн. изд-во, 2004. – 176 с. **11. Таизова О. С.** Модернизация содержания и структуры общего образования. Сущность, возможности, перспективы / О. С. Таизова // Ключевые компетенции. Форум Пермского виртуального пед. совета : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gcon.pstu.ac.ru> **12. Огарев Е. И.** Компетентность образования: социальный аспект / Е. И. Огарев. – СПб. : РАОИОВ, 1995. – 39 с. **13. Шадриков В. Д.** Инициатива и творчество учителей – решающая сила реформы / В. Д. Шадриков // Нар. образование. – 1987. – № 4. – С. 29 – 32. **14. Зеер Э. Ф.** Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – М., 2002. – № 2. – С. 31 – 50. **15. Чошанов М. А.** Стандарт профессиональной подготовки и сертификации школьных учителей в США : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oim.ru>

Дуднік О. В. Проблема формування компетентності в педагогічній науці

У статті розглянуто зміст понять „компетенція”, „компетентність” як інтегральної якості особистості та їх значення у формуванні нових поглядів на освіту загалом.

Ключові слова: компетенція, компетентність, особистість, педагогічна наука.

Дудник Е. В. Проблема формирования компетентности в педагогической науке

В статье рассматривается содержание понятий „компетенция”, „компетентность” как интегрального качества личности и их значение в формировании новых взглядов на образование в целом.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, личность, педагогическая наука.

Dudnick E. V. Problem of Forming of Competence in Pedagogical Science

In this article the author deals with approaches to concepts „competence”, „competent” as integrated quality of the person and their value in formation of new views about the education at all.

Keywords: competence, competent, person, pedagogical science.

УДК 378.1

Ю. О. Євтушенко

СИНЕРГЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Педагогічна наука на сучасному етапі розвитку характеризується поглибленим самопізнанням, рефлексією свого культурного коріння, соціальних детермінант, внутрішніх механізмів ціле покладання й саморозвитку, цілей, цінностей і норм власної когнітивної активності в контексті її соціальних наслідків. „Кільцевий маршрут”, за яким рухається й педагогіка, від дихотомії гуманітарної й негуманітарної культур через їхню опозицію веде до виникнення діалогу, конвергенції й, нарешті, відновлення цілісності культури на нових підставах. У зв’язку з цим педагогічна наука звертається до переосмислення власних методологічних основоположень з метою їхньої ревізії, осмислення та подальшого розвитку [1].

Одним зі шляхів подальшої перебудови освіти на нових засадах багато вчених вважають застосування синергетичного підходу в педагогіці.

У педагогічній літературі немає чіткого визначення терміна „педагогічна синергетика”. Це пояснюється тим, що педагогічна синергетика ще не цілком оформилася, не розроблений повністю і її понятійно-категоріальний апарат.

Автором терміна „синергетика” є Р. Фуллер – американський архітектор і винахідник. Близьке до сучасного розуміння визначення цього терміна запропонував Г. Хакен у 1977 р. у книзі „Синергетика” [2].

Синергетика – це „...наука, що займається вивченням процесів самоорганізації та виникнення, підтримування, стійкості і розпаду структур найрізноманітнішої природи...” [3].

Вона має справу з явищами та процесами, у результаті яких у системі можуть з’явитися властивості, якими не володіє жодна з частин цієї системи.

На відміну від традиційних галузей науки синергетику цікавлять загальні закономірності еволюції систем будь-якої природи. Вона знаходить здатність описувати еволюцію систем інтернаціональною мовою, установлюючи свого роду ізоморфізм двох явищ, що мають загальну модель, або, точніше, що призводяться до загальної моделі. Виявлення єдності моделі дозволяє синергетиці робити надбання однієї

галузі науки доступним розумінню представників зовсім іншої, іноді вельми далекої від неї галузі науки.

Синергетичний підхід передбачає міждисциплінарність, що означає співробітництво в розробці синергетики представників різних наукових дисциплін. Тому термін синергетика використовується й у природничих науках, і в гуманітарній сфері.

Сфера прояву синергетики доволі розмита (багатовекторна та багатоперспективна). Неможливо визначити, змодельовати та окреслити її контури. На сьогодні існує велика кількість: наукових шкіл (школа нелінійної оптики, квантової механіки й статичної фізики (Г. Хакена), фізико-хімічна і математико-фізична Брюссельська школа (І. Пригожин) тощо; теорій та концепцій (Н. Моїсеєв, В. Арнольд, Р. Том, С. Курдюков, Л. Бородін та ін.).

Отже, складність дослідження сфер прояву цього феномену в життєдіяльності людини не викликає ніяких сумнівів.

Доцільність використання синергетичної методології в гуманітарній сфері сьогодні зумовлено авторитетними вченими, філософами (І. Пригожин, М. Каган, С. Курдюмов, А. Назаретян, С. Гомаюнов).

В. Буданов у відповідь на зауваження деяких учених щодо неможливості вживання синергетичних моделей у соціогуманітарному знанні наводить п'ять принципів становлення – провідників еволюції: принципи нелінійності, нестійкості, незамкненості, динамічної ієрархічності й можливості спостереження, що характеризують фазу трансформації, оновлення системи, проходження нею послідовно шляхом загибелі старого порядку, хаосу випробування альтернатив і, нарешті, народження нового порядку [4].

Виконання цих принципів необхідне й достатнє для становлення системи, зокрема й соціогуманітарної. Розглянемо докладніше.

Нелінійність. Результат суми дій на систему не дорівнює сумі результатів цих дій. У гуманітарному сенсі: результат непропорційний зусиллям, неадекватний зусиллям; ціле не є сума його часток; якість суми не тотожна якості доданків тощо (люди будують прогнози, засвоюючи досвід свідомо або несвідомо, лінійно екстраполюючи в майбутнє те, що відбувається зараз або що було в найближчому минулому, часто очікування не виправдовуються; органи чуття мають нелінійні характеристики чутливості, межі сприйняття; людські взаємини мають нелінійний характер, тому що існують межі почуттів, емоцій, пристрастей, поблизу яких поведінка стає „неадекватною”; колективні дії не зводяться до простої суми індивідуальних незалежних дій, у чому й полягає психологічна складність, нелінійність завдання підбору колективів фірм, кафедр, компаньйонів по бізнесу; нелінійне завжди і завдання ухвалення рішення, вибору).

Незамкнутість (відкритість). Неможливість нехтування взаємодією системи зі своїм оточенням. Живі системи й суспільство –

системи відкриті, системи, що споживають речовину та енергію. Саме відкритість дозволяє еволюціонувати таким системам від простого до складного, ієрархічний рівень може розвиватися, ускладнюватися тільки при обміні речовиною, енергією, інформацією з іншими рівнями.

Нестійкість. У точці нестійкості система (навіть замкнута) стає відкритою, є чутливим приймачем дій інших рівнів буття, отримує інформацію, раніше недоступну їй. Такі стани нестійкості називаються точками біфуркацій, вони обов'язкові в будь-якій ситуації народження нової якості й характеризують межу між новим і старим. Значущість точок біфуркації в тому, що тільки в них можна несиловим, інформаційним способом, тобто скільки завгодно слабкими діями, вплинути на вибір поведінки системи, на її долю. Саме властивість нестійкості в критичні моменти розвитку систем соціально гатунку дозволяє зрозуміти „роль особистості в історії”.

Динамічна ієрархічність (емерджентність). Це основний принцип проходження системою точок біфуркацій, її становлення, народження й загибелі ієрархічних рівнів. Цей принцип описує виникнення нової якості системи по горизонталі, тобто на одному рівні, коли повільна зміна керуючих параметрів мегарівня призводить до біфуркації, нестійкості системи на макрорівні ф перебудові його структури. Адекватний конструктивний погляд на становлення існував у культурі завжди.

Можливість спостереження. Принцип можливості спостереження підкреслює обмеженість і відносність уявлень людини про систему в кінцевому експерименті. Цілісний опис ієрархічної системи складається з комунікації між спостерігачами різних рівнів, подібно до того, як створюється спільна наукова картина світу з мозаїки дисциплінарних картин. Проблема інтерпретації схожа на проблему розпізнавання образів (ми бачимо насамперед те, що хочемо, що готові бачити). Принцип можливості спостереження – це відкритий комплексний епітемологічний принцип, його включення робить систему принципів синергетики відкритою до поповнення філософсько-методологічними ф системними інтерпретаціями.

Як зазначає Л. Ревягін: „Синергетика відкриває широкі можливості гуманітаризації освіти, забезпечуючи органічну єдність трансдисциплінарних зв'язків, внутрішніх стимул-реакцій розвитку особистості й співпраці з іншими людьми, техносферою, природою. Використання синергетики як методологічної основи гуманітаризації та інтеграції освіти володіє тією безперечною перевагою, що загальнозначущі синергетичні закони самоорганізації можуть бути виведені й проілюстровані, виходячи з посилок близьких науково-професійній орієнтації майбутнього фахівця: географії, геології, метеорології, гідрогазодинаміки, лазерної техніки, термодинаміки, хімії, економіки та інше” [5].

Синергетика сьогодні – це середовище процесів переносу знань окремих дисциплін до рівня системних універсалій. Ідеї теорії самоорганізації резонують і в гуманітарному середовищі.

Принципи синергетики проявляються ще до її появи як науки (імплицитна синергетика) в психології, фізіології, педагогіці, філософії (М. Бахтін, Л. Виготський, М. Леонтьєв), в ідеях постнекласичної науки (експліцитна синергетика).

У сучасному суспільстві, яке, за висловом Ервіна Ласло, вступило в „епоху біфуркацій”, набуває обертів самоорганізація нового інформаційного суспільства. І це, у свою чергу, призводить фактично до знищення лінійних параметрів існуючого порядку, зростає обсяг інформації, що призводить до фрагментарного сприйняття навколишнього світу, криз особистості.

Хоча треба відмітити, що кризи особистості, які є точками біфуркації в її розвитку, не завжди носять деструктивний характер. Зміни особистості закономірно призводять до прояву цих змін у діяльності особистості, а отже, і в самому соціальному середовищі, що може слугувати джерелом нових протиріч, готуючи ґрунт для просування вперед, для подальшого вдосконалення особистості й соціуму.

Ми хочемо підкреслити, що сьогодні доволі швидко відбуваються процеси, які змінюють людину і світ, і людині треба бути готовою до реалій, що виникають. На сьогодні переважна більшість людей не в змозі охопити комплексність, системність світу і процесів, які проходять у ньому, зрозуміти взаємозумовленість зв'язків між явищами, що знаходяться в різних галузях.

Соціальний досвід передається системою освіти, орієнтованої на стереотипи лінійного, стабільного розвитку. А сьогодні необхідно проводити випереджальне навчання життя в нелінійному світі, у якому часові масштаби ілюзорні, людина мешкає в динамічному хаосі, емпірично, на власних помилках і досвіді осягаючи його закони. Освіта має нести нову функцію підготовки людини для життя в епоху криз та спиратися на ідеї цілісності. Для вироблення стратегій поведінки в хаосі необхідні нові стратегії освіти, змінити освітні траєкторії, зміст і методи організації навчального процесу.

Одним з підходів, „запозичених” педагогікою з інших наук, є системний підхід. Він застосовується в таких розділах педагогічної науки, як відбір змісту [6; 7] оптимізація пізнавальної діяльності студентів [8], управління освітою [9] та ін. Уживання системного підходу є, безумовно, плідним. Але, як відмічено Е. Зеєром, система неперервної освіти не може обмежуватися цим підходом [10]. Тим більше, що вона підкоряється тим законам розвитку, які визначають поведінку відкритих термодинамічних систем, що складаються з великого (дуже великого, величезного) числа частин, компонент або підсистем, що складно взаємодіють між собою.

Вивченням поведінки саме таких систем займається синергетика. Вона дає опис та картину систем, до яких слід зарахувати всі складні системи, що розвиваються, – природні, технічні й гуманітарні. А до останніх саме і належить і педагогіка, й освіта.

Упровадження синергетики в освіті В. Ігнатова розглядає за такими аспектами: дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики в змісті освіти; використання їх у моделюванні та прогнозуванні розвитку освітніх систем; використання в керуванні навчально-виховним процесом.

В. Буданов [11] запропонував ширшу та більш узагальнену концепцію впровадження синергетичного підходу в освіті за трьома головними напрямками:

1. Синергетика для освіти

Упровадження інтегративних курсів синергетики в середній та вищій школах; у циклі фундаментальних та спеціальних дисциплін у вищій школі, в аспірантурі; факультети перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів та викладачів; адаптивні курси та отримання другої вищої освіти людьми в зрілому віці.

2. Синергетика в освіті

Упровадження в зміст часткових дисциплін матеріалів, що ілюструють принципи синергетики.

3. Синергетика освіти

Синергетичність самого процесу освіти, становлення особистості та знань. Створення міждисциплінарного простору в освіті припускає прийняття й постійне використання синергетичної картини світу й методології викладацьким колективом. Синергетика застосовується в процесі освіти й становлення особистості. Приклади педагогічної майстерності та авторських методик і є кращими зразками цілісних синергетичних підходів.

Запропоновані напрями передбачають розвиток синергетичних концепцій від інтегрованих курсів у середній і вищій школі та залучення принципів синергетики в кожній дисципліні (природничої й гуманітарної) до синергетичності самого процесу освіти.

Ці три напрями дуже тісно взаємодіють між собою: удача реалізація одного забезпечує та зумовлює ефективність іншого. Такий підхід яскраво демонструє новий шлях до створення сучасної освітньої парадигми.

Освіта, маючи стан відкритої системи, має можливість варіативного шляху розвитку. Як у будь-якій багатокомпонентній системі, в освіті відбувається постійний рух, результатом якого є перехід структур і підсистем з одного впорядкованого стану в інший. У суспільстві існує потреба в різноманітності змісту освіти, тому процеси самоорганізації в освітній системі неминучі. Однак система керування освітою намагається зберегти вже існуючу цілісність, недостатньо зважаючи на перспективні запити суспільства. Не враховується, що

„складне еволюційне ціле” містить велику кількість структур і підсистем, швидкість розвитку яких не збігаються з темпами розвитку цілого. Окремі програми, прийняті поза загальним контекстом, ще більше загострюють існуюче протиріччя.

Розглядаючи синергетику в педагогіці, треба розмежувати її прояви в якості методу (синергетичного підходу до організації та керування навчанням) та в контексті змісту освіти, звісно, виконання першого зумовлює реалізацію другого. Незважаючи на наукові пошуки та формування методології синергетичної освіти (В. Будакова, І. Добронравова, В. Ігнатова, Е. Князєв, О. Козлова, С. Коломієць, В. Рабош, О. Робуль, В. Харитонов, В. Цикін, С. Шевельова та ін.), існує ще безліч невирішених проблем, зумовлених новизною та складністю цього напрямку.

Синергетична концепція, на наш погляд, дозволяє по-новому розкрити науково-педагогічне знання. Вона орієнтує на багатовимірність, багатокомпонентність і поліфонічність (альтернативність і варіативність) процесів, що пізнаються, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих станів, визнання великої ролі випадковості в їхньому розвитку.

Саме міждисциплінарність, яку пропонує синергетичний підхід, буде цінуватися й уже цінується суспільством. Основною метою педагогіки все більше стає не знання предмета, а вироблення синергетичного стилю мислення особистості, без чого неможливе осмислення нової реальності (екологічної, економічної, політичної). Досвід аналізу складних систем, накопичений синергетикою, її методи побудови спрощених моделей, концепцій, понятійного апарату виявляться корисними для нової педагогіки. Нова синергетична парадигма освіти покликана вирішувати одвічну проблему виховання та навчання особистості, яку не можна переадресувати іншим наукам.

Література

- 1. Кузнецова А. Г.** Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
- 2. Хакен Г.** Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
- 3. Данилов Ю. А.** Что такое синергетика? // Нелинейные волны. Самоорганизация / Ю. А. Данилов, Б. Б. Кадомцев. – М. : Наука, 1983. – 386 с.
- 4. Буданов В. Г.** Синергетика : история, принципы, современность / В. Г. Буданов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://spkurdyumov.narod.ru>
- 5. Ревягин Л. Н.** Синергетика как основа интеграции учебных дисциплин, гуманитаризации образования / Л. Н. Ревягин // Методика преподавания интеграционного курса (литература, изобразительное искусство, компьютерные технологии) в Диалоге Культур. – Томск : Томский гос. ун-т, 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ido.tsu.ru>
- 6. Моисеева Л. В.** Региональное экологическое образование: Теория и

практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Моисеева Людмила Владимировна. – Екатеринбург, 1997. – 376 с. **7. Сериков С. Г.** Отбор содержания экологического образования в техническом вузе на основе системного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сериков Сергей Геннадиевич. – Екатеринбург, 1996. – 180 с. **8. Моисеева Т. В.** Оптимизация ориентировочной учебно-познавательной деятельности студентов технического университета : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Т. В. Моисеева. – Н. Новгород, 2001. – 23 с. **9. Сериков Г. Н.** Управление образованием. Системная интерпретация : монография / Г. Н. Сериков. – Челябинск : Факел, 1998. – 664 с. **10. Зеер Э. Ф.** Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – № 5. – С. 79 – 90 **11. Буданов В. Г.** Синергетические стратегии в образовании. Синергетика и образование / В. Г. Буданов. – М. : РАГС, 1996 – 248 с. **12. Хакен Г.** Синергетика как мост между естественными и социальными науками / Г. Хакен// Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-традиция, 2003. – 420 с.

Євтушенко Ю. А. Синергетична концепція вищої освіти

У статті розглянуто зміст та головні аспекти синергетичного підходу в педагогіці; проаналізовано різні напрями впровадження синергетики в освіту; підкреслено важливість формування синергетичного мислення.

Ключові слова: синергетика, синергетичне мислення, педагогічна синергетика, міждисциплінарні зв'язки, системи, нелінійність, біфуркація.

Євтушенко Ю. А. Синергетическая концепция современного образования

В статье рассмотрено содержание и главные аспекты синергетического подхода в педагогике; проанализированы различные направления внедрения синергетики в образование; подчеркнута важность формирования синергетического мышления.

Ключевые слова: синергетика, синергетическое мышление, педагогическая синергетика, междисциплинарные связи, системы, нелинейность, бифуркация.

Yevtushenko J. O. Synergy idea of modern education

The article reviews the content and main aspects of the synergistic approach to pedagogy; it was analyzed; different areas of synergy in the implementation of education. The importance of synergistic thinking was analyzed.

Key words: synergy, synergetic thinking, pedagogical synergy, interdisciplinary connections, system nonlinearity, bifurcation.

УДК [378. 016:168.522] (043.3)

Т. О. Зюзіна

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАТИВНОЇ СУТНОСТІ
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ В
АКАДЕМІЧНОМУ ПРОСТОРИ ВНЗ**

Сьогодні вітчизняні вчені вказують на необхідність удосконалення змісту загальної освіти у ВНЗ. Частина науковців дотримується позиції, що введення значної кількості соціально-гуманітарних дисциплін як реалізації завдання гуманітаризації вищої професійної освіти не спричинило якісних змін. Формування змісту підготовки без аналізу „міжпредметних” зв’язків та врахування процесів реформування освіти в середній загальноосвітній школі України призводить, як зазначають педагоги, до невиправданих повторів у змісті окремих навчальних курсів, до порушення принципів наступності, системності, послідовності; визначає значну невідповідність, нескоординованість змісту навіть в одній і тій же освітній галузі.

Теоретико-методологічні засади формування змісту освіти розглянуто в працях І. Лернера, М. Скаткіна, В. Краєвського, В. Ледньова, О. Гребенюка; різні аспекти науково-педагогічного проектування змісту підготовки фахівців у вищій школі представлено в дослідженнях Т. Дубовицької (зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів), Л. Кондрацької (зміст культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичного циклу), С. Смирнова (зміст гуманітарної та соціально-економічної підготовки), С. Харченка (зміст соціально-педагогічної підготовки у ВНЗ), О. Шевнюк (зміст культурологічної освіти майбутніх учителів). У той же час проблема проектування змісту загальноосвітньої культурологічної підготовки не стала предметом самостійного наукового дослідження.

Мета публікації полягає в тому, щоб розкрити інтегративну сутність культурологічного знання та показати, як вона впливає на розробку моделі модернізації змісту загальноосвітньої культурологічної підготовки.

Розгляд проблеми формування специфіки культурології як науки та навчальної дисципліни пояснює, чому „Культурологія” як навчальна дисципліна з’являється у ВНЗ у статусі (або формі) інтегративного курсу [1, с. 132]. Це було зумовлено розумінням у перше десятиріччя її становлення у вітчизняному освітньому просторі як наукової підсистеми, що претендує на універсальність і представленість цілісної картини розвитку людської цивілізації через процес зміни культур.

Інтегративність культурологічного знання зумовлює правомірність уведення в запропоновану нами класифікацію навчальної літератури з культурології для вищої школи понять підручників та посібників „широкого проблемного поля” та „вузького проблемного поля”. У контексті нашого дослідження підручник з широким проблемним полем – це підручник, де представлена духовна культура в „повноті” всіх підсистем (філософія, право, мораль, релігія, наука, мистецтво тощо) – „широко”; а підручник з вузьким проблемним полем – це підручник, де духовна культура представлена фрагментарно, „звужено” тільки через підсистеми: наука, освіта, мистецтво. Посібники з „вузьким” проблемним полем стають усе поширенішими в українському університетському просторі (підручники авторів В. Боканя, Л. Польового [2]; В. Греченка, І. Чорного, В. Кушнерука, В. Режко [3], В. Багацького [4]). Проте в підручниках „звуженого проблемного поля” культурологія все-таки залишається інтегративним курсом – складним, різноаспектним. Проблема інтегрованого курсу була введена в науковий обіг у кінці 80-х років. Під інтегрованим курсом стали розуміти навчальний предмет, який убирав би в себе елементи інших дисциплін, але в комплексі й на якісно іншому рівні. Інтегрований курс в ідеалі повинен становити цілісне наукове знання, що обіймає широкий діапазон і суміжних, і далеких за предметом свого дослідження наук [5, с. 133].

Культурологія як інтегрований курс має низку особливостей. Це курс узагальнювальний. Його мета полягає у визначенні культурної домінанти епохи. У ній представлено проблемно-тематичні блоки: суспільно-історичний; науково-філософський; природничо-науковий; художньо-мистецтвознавчий. Вони можуть розглядатися як рівноцінні, проте, зазвичай, суспільно-історичне є тлом, на якому в посібниках „вузького” проблемного поля розглядаються наука, освіта, мистецтво. Специфіка культурології полягає в тому, що всі види духовної творчості (мистецтво, наука, освіта чи релігія) розглядаються в її контексті не самостійно, а з погляду загальних закономірностей розвитку культури цієї епохи. Кожен культуролог знає, що мистецтво не визначає культурну домінанту епохи, частіше за все її доводиться шукати поза художньо-естетичною сферою. У навчальному курсі „Культурологія” розгляд художньо-мистецьких проблем – лише складник.

Світоглядний характер культурології визначається наявністю в її складі не тільки соціогуманітарних, а й природничо-наукових знань, що розглядаються із загальнокультурної точки зору. Головне в

культурологічному підході – це зрозуміти вектор змін у духовному житті, виявити тенденції перетворень у культурній сфері та своєрідність, специфіку різних етапів історико-культурного розвитку.

При вивченні різних тем суспільствознавчої проблематики не в самостійному предметному ряду, а в культурно-історичному контексті кожна галузь суспільної думки чи форм свідомості збагачується додатковим змістом. Таким чином, курс „Культурологія” є значним за обсягом, складністю й різноаспектністю матеріалу. У навчальному курсі „Культурологія” представлена можливість скласти цілісне уявлення про культуру епохи за сумою різних видів мистецтв. Культурологічний підхід до проблематики мистецтва відрізняється від мистецтвознавчого тим, що фіксує увагу не на техніці, мові мистецтва, а на тому, які зміни економічного, соціально-політичного життя суспільства впливають на світогляд людей і як ці зміни віддзеркалюються у творчості.

Подамо модель розгляду мистецької проблематики в культурологічному ракурсі в підручнику „Культурологія” з „художньою” доміантою авторів В. Боканя, Л. Польового [2]; В. Греченко [3], В. Багацького [4]. Соціальний контекст розгляду мистецького твору представлений аспектами: соціально-економічним, політико-ідеологічним, духовним (етичним, естетичним, релігійним), попереджається оглядом наукової та освітньої проблематики, загальною характеристикою розвитку художньої культури. Інтеграція мистецтв – провідний принцип викладення мистецтвознавчої проблематики. До того ж звернемо увагу на те, що викладання проблем історії мистецтва в підручниках з культурології відбувається в чотирьох варіантах: за країнознавчим принципом (наприклад, мистецтво Іспанії); за жанрово-видовим принципом (наприклад, історія музичного мистецтва та різних його жанрів: опери, романсу, симфонічної музики тощо); за персоналіями (наприклад, творчість Бетховена); за принципом „історія шедеврів” (наприклад, Шекспір „Гамлет”). Історія розвитку кожного виду мистецтва (літератури, архітектури, скульптури, живопису, пам’яток культури, музеїв тощо) може як варіант розглядатися у світовому контексті або країнознавчому аспекті в різні часові періоди (наприклад, „Розвиток музичного мистецтва в Німеччині”, „Український театр у 20 – 30 рр. ХХ ст.”, „Зірки хореографічного мистецтва”, „Проблеми сучасного кіно”). Ми виходимо з того, що курс „Культурологія” як презентація переважно гуманітарного культурознавства в сучасному університетському просторі повинен представляти наукову й художню інформацію. До того ж, ми вважаємо, що художня культура в межах університетського гуманітарного культурологічного знання повинна бути представлена максимально широко, через канали всіх культурологічних дисциплін – „Етики”, „Релігієзнавства”, „Культурології”. Таким чином, необхідно погодитися з О. Єгоровим, що „Культурологія” органічно за своєю сутністю з’являється у формі інтегрованого навчального курсу, демонструючи

тенденції останнього десятиріччя в презентації гуманітарного знання в освітній площині. Представлений аналіз доводить, що інтегративність є органічною, сутнісною характеристикою академічного культурологічного знання. У навчальному курсі „Культурології” інтегровано представлено розвиток різних галузей науки, освіти, усіх видів і жанрів мистецтва.

Отже, ми розкрили специфіку інтегративності культурологічного знання та показали форми його виявлення.

Подальшого розгляду потребує проблема проектування міждисциплінарної гуманітарної підготовки студентів у ВНЗ культурологічного спрямування з урахуванням інтегративної сутності культурологічного знання.

Література

1. **Егоров О. Г.** Интегрированный курс в инновационной школе / Егоров О. Г. // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 131 – 136.
2. **Бокань В.** Історія культури України : навч. посіб. / В. Бокань, Л. Польовий. – 3-те вид., стер. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.
3. **Історія світової та української культури** : підруч. для вищ. закл. освіти / В. А. Греченко, І. В. Чорний, В. А. Кушнерук, В. А. Режко. – К. : Літера ЛТД, 2002. – 464 с.
4. **Багацький В. В.** Культурологія : історія і теорія світової культури ХХ століття : навч. посіб. для вузів / В. В. Багацький, Л. І. Кормич. – 2-е вид., перероб. та доп. – К. : Кондор, 2004. – 304 с.
5. **Егоров О. Г.** Общественная проблематика в курсе культурологии / О. Г. Егоров // Пед. исследования. – 2003. – № 4. – С. 19 – 23.

Зюзіна Т. О. Особливості інтегративної сутності культурологічного знання та її реалізація в академічному просторі ВНЗ

У статті розкрито інтеграційну сутність культурологічного знання, його специфіку та форми її виявлення, що віддзеркалено в навчальних посібниках для вищої школи.

Ключові слова: гуманітарна підготовка студентів у вищих навчальних закладах, теоретико-методологічні засади модернізації змісту культурологічної підготовки, навчальний посібник.

Зюзіна Т. А. Особенности интегративной сущности культурологического знания и ее реализация в академическом пространстве ВНЗ

В статье раскрыта интеграционная сущность культурологического знания и специфика ее проявления, которая отражена в учебных пособиях для высшей школы.

Ключевые слова: гуманитарная подготовка студентов в высших учебных заведениях, теоретико-методологические основы модернизации содержания культурологической подготовки, учебное пособие.

Zyuzina T. O. Peculiarities of the integrative entity of culture study and its realization in academic space of higher educational establishments

The article draws attention to the integrative entity of culture study and highlights its peculiarities which is reflected in manuals for higher educational establishments.

Key words: humanitarian training in higher educational establishments; theoretical and methodological basis cultural training contents modernization.

УДК 37.013.001.7

І. О. Кузьміченко

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СИТУАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ

Актуальність і необхідність застосування компетентнісного підходу в системі вищої освіти зумовлена постійно зростаючими вимогами ринку праці, стрімкими технологічними змінами, глобалізацією, зокрема зростанням академічної й трудової мобільності.

Використання компетентнісного підходу у вищій школі є одним з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. Як зазначає І. Зязюн, „головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями” [1].

Компетентність – це ситуативна діяльність, оскільки виражається в готовності до здійснення якої-небудь діяльності в конкретних професійних ситуаціях [2]. Компетентність людини виявляється, перш за все, у здатності зрозуміти ситуацію. Ситуація є реальністю, з якою стикається людина. Вона реагує на ситуацію залежно від її змісту (характеру): позитивно, нейтрально або негативно; як на таку, що зачіпає або не зачіпає її інтереси, тощо.

За О. Фельдбаумом, при дослідженні людиною дійсності (ситуації) виникає її відбиття у вигляді інформаційної динамічної моделі. Моделювання – обов’язковий компонент творчості, що дає модель реального процесу, тоді як логіко-математична модель відображає формально-логічну структуру діяльності [3].

Дійсно, будь-які пізнавальні й пошукові процеси починаються з прагнення зрозуміти проблему, яка вимагає рішення. Така діяльність здійснюється завжди в системі когнітивних координат, що визначаються стилями побудови суджень, які складають вихідні передумови формування конкретного змісту проблеми [4], у цьому випадку ситуації.

Пояснення й розуміння мають місце в усіх наукових дисциплінах, незалежно від методів пізнання, оскільки розуміння – універсальна категорія. Розуміння апперцептивне, тобто нова інформація

асимілюється шляхом співвідношення з тим, що вже відомо; нове знання й новий досвід включаються в систему знання, що вже існує, – на цій основі відбувається відбір, збагачення й класифікація матеріалу.

Розуміння приходить тоді, коли зміст ситуації знаходиться в одній формулі, але такій, яка вказує на значущі характеристики зв'язків людини з оточенням. І ця формула так або інакше пов'язана із знаком. Отже, при сприйнятті ситуації, в процесі її розуміння просте чуттєве відбиття ситуації трансформується в осмислене відбиття ситуації з використанням знаків.

Тепер звернемося до поняття – „задача”. Як головні елементи задачі указуються: умова, задана сукупністю об'єктів, які знаходяться один щодо одного в певних відношеннях; вимога, що визначає шуканий об'єкт у заданих умовах (Ю. Кулюткін, А. Есаулов) [5 – 8]. Л. Фрідман виділяє ще й оператора як „...сукупність тих дій, які треба провести над умовами задачі, щоб виконати її вимоги” [9; 10]. Г. Балл указує, що задача включає компоненти предмета задачі й моделі його необхідного стану (вимоги задачі) [11].

Отже, задача – це формалізована ситуація, коли її зміст виявляється поміщеним в одній формулі (мисленнєвій моделі), але такій, яка вказує на значущі характеристики зв'язків людини з оточенням.

Оскільки ключовою ланкою компетентності є мислення й відчуття, які завжди присутні в людині, щонайменше, у зачатковому стані, будь-яка людина, у принципі, компетентна, тобто здатна з використанням знань, умінь і навичок сприймати і відображати ситуацію, приймати рішення – проект дії, і здійснювати дію відповідно до цього рішення. Проте якісний рівень знань, умінь, навичок і здатності з їх використанням сприймати й відображати ситуацію, оцінювати її, приймати рішення й здійснювати дію в людей різний, що виявляється у відмінності якісного рівня результатів їхніх дій – в адекватності або неадекватності ситуації цих результатів. Оцінка ж людини як компетентної фактично означає, що вона володіє компетентністю деякого (необхідного або достатнього) якісного рівня, що забезпечує результат, адекватний ситуації, наприклад, використовується слово „якісний”, замість слів „високоякісний” або „доброякісний”, слово „культурний”, замість слова „висококультурний” тощо. Тут поняття „компетентність” постає вже не як синонім здатності людини, а як оцінка якості цих здібностей.

До певної міри з відміченою двоїстістю поняття „компетентність” пов'язана суперечність його визначення, а також використання понять „компетенція” й „результат”. Вирішити це протиріччя можна формулюючи окреме визначення компетентності як оцінки здібностей людини: компетентність – це й оцінка якісного рівня здатності людини з використанням знань, умінь і навичок сприймати та відображати ситуацію, оцінювати її, приймати рішення – проект дії та здійснювати дію відповідно до цього рішення, за результатом його дії.

Щоб внести більшу визначеність у розуміння цієї особливості компетентності, скористаємося деякою аналогією процедур оцінки компетентності (властивостей) людини й пізнання або оцінки властивостей об'єкта наукових досліджень, що все ж має місце, незважаючи на те, що людина принципово відрізняється від усіх об'єктів дослідження.

Для виявлення властивостей об'єкта проводиться спостереження або експеримент. При спостереженні стан об'єкта не залежить від спостерігача. В експерименті на досліджуваній об'єкт експериментатор впливає цілеспрямовано. Оскільки будь-який об'єкт є системою, результати спостереження або експерименту одночасно відображають властивість об'єкта як цілого і як складного, проявляючи властивості частин об'єкта та їхніх зв'язків (структури). Тому результатам спостереження або експерименту, а також моделям об'єкта властива системність та ієрархічність.

Якщо завданням дослідження є отримання нових знань про об'єкт, то аналізується характер залежностей результатів спостереження або експерименту від чинників, що визначають їхні умови, синтезується гіпотеза про механізм взаємодії частин об'єкта й складається детермінована модель, що відповідає цьому механізму, яка якісно або кількісно описує залежності результатів спостереження або експерименту від їхніх умов. Ступінь відповідності (адекватності) результатів, що прогножуються на основі цієї моделі, результатів спостереження або експерименту, дозволяє судити про правильність або неправильність гіпотези. У разі достатнього ступеня збігу гіпотеза розглядається як наукова теорія (знання).

Дослідження об'єкта може обмежуватися отриманням емпіричних рівнянь, що адекватно описують залежність результатів функціонування об'єкта від умов (емпірична модель). У цьому випадку механізм взаємодії частин об'єкта не є метою дослідження й об'єкт розглядається як „чорний ящик”.

У прикладних задачах адекватні, детерміновані й емпіричні моделі можна використовувати для оптимізації умов функціонування об'єкта.

Якщо завданням є оцінка відповідності властивостей об'єкта деяким заданим (наприклад, оцінка якості продукту або виробу), то об'єкт випробовується. Випробування проводяться також в умовах, аналогічних умовам спостереження або експерименту. Потім результати випробування порівнюються з деякими заданими (еталонними або стандартними) результатами, отриманими раніше при дослідженні об'єкта. Аналогічно проводиться ідентифікація об'єкта.

Про компетентність людини можна судити тільки за результатами її діяльності (дії) в умовах, аналогічних умовам спостереження або експерименту, коли особа, яка оцінює компетентність, виступає в ролі, подібній ролі спостерігача або експериментатора.

Заявленими задачами компетентнісного підходу є: визначення результатів, які використовуються для оцінки компетентності, змісту, методів організації й проведення освітнього процесу, що забезпечують формування компетентності, яка відповідає цим результатам, і методів оцінки компетентності. Ці задачі аналогічні задачам отримання емпіричної моделі об'єкта (метод „чорного ящика”), а також випробування або ідентифікації об'єкта.

Для оцінки рівня компетентності використовуються результати – „очікувані показники того, що людина повинна знати, розуміти і/або в змозі виконати після навчання” (Tuning Educational Structures in Europe). Очевидно, це результати діяльності (дій) компетентної людини в деяких ситуаціях. Як і в разі випробування об'єкта, результати, за якими оцінюється компетентність людини, мають також бути заздалегідь отримані шляхом певних досліджень діяльності (дій) людей, компетентність яких приймається як міра порівняння (еталона).

Отже, оцінка компетентності полягає у визначенні ступеня відповідності результатів діяльності (дій) студента в певних ситуаціях, що задаються викладачем, результатам, установленим раніше й очікуваним для цих ситуацій.

Оскільки результати діяльності (дій) одночасно відображають властивості людини як цілого і як складного, оцінкам компетентності має бути властива системність і ієрархічність. Мабуть, це і є головною причиною виділення компонентів компетентності.

Щоб оцінити компетентність, її потрібно раніше сформувані. Очевидно, для формування компетентності студент повинен „пройти” через ситуації, аналогічні ситуаціям, що використовуються при оцінці компетентності. При формуванні компетентності ситуації виступають уже як частини змісту освіти, а „проведення” студента через ситуації – як навчальний процес, який організовується, здійснюється й контролюється відповідним методом.

У свою чергу, зміст освіти – це сукупність змісту навчальних дисциплін. Але будь-яка навчальна дисципліна ґрунтується на відповідній науці, а будь-яка наука відрізняється своїм об'єктом дослідження (тут під об'єктом дослідження розуміється будь-який матеріальний об'єкт, будь-яке явище, процес, людина, суспільство тощо). Отже, і в разі оцінки компетентності, і в разі формування компетентності, „проведення” студента через ситуації є пряма або непряма (з використанням знаків – моделей) взаємодія студента з певними об'єктами відповідних наук з використанням відповідних методів взаємодії з цими об'єктами, властивих цим наукам. У цьому випадку під взаємодією в рамках науки розуміється весь комплекс дій, які здійснюються при дослідженні об'єкта й використанні результатів досліджень у теорії й практиці. Тому для досягнення необхідного якісного рівня компетентності студент повинен опанувати знання про такі об'єкти й методи взаємодії з ними.

У навчальній діяльності, коли оцінюється компетентність, ситуація зводиться до питання, задачі, завдання (скласти реферат, виконати теоретичне дослідження тощо), завдання до навчального проекту – знакової моделі об'єкта, а також до роботи з матеріальними об'єктами (лабораторні заняття, зокрема дослідницького характеру) є типовими варіантами навчальних ситуацій.

Ці навчальні ситуації відповідають різному якісному рівню компетентності, що зростає по мірі ускладнення ситуації, яка належить до одного й того ж об'єкта, і в міру ускладнення ситуації в результаті ускладнення об'єктів, що розглядаються в навчальних дисциплінах.

Так, відповідь студента на питання викладача проявляє, в основному, повноту знання студента про об'єкт і глибину розуміння студентом його властивостей.

Рішення задачі, що задається викладачем, уже проявляє не лише повноту знання студента про об'єкт і глибину розуміння студентом його властивостей, але й рівень умінь студента використовувати ці знання для визначення шуканих характеристик об'єкта при деяких відомих його характеристиках, що задаються в умові завдання.

Виконання завдання викладача, наприклад, скласти реферат або провести теоретичне дослідження, проявляє здатність студента використовувати знакові об'єкти, знаходити інформацію, що стосується об'єкта навчальної дисципліни, аналізувати й систематизувати цю інформацію, виявляти суперечності й самостійно формулювати проблему або завдання, а також створювати знакові об'єкти.

Виконання завдання до навчального проекту проявляє не лише вже відмічені здібності, але й умінь студента вирішувати задачу, сформульовану самостійно.

Результат роботи студента з матеріальними об'єктами дослідницького характеру проявляють додатково здібності студента проектувати і здійснювати дії, результатом яких є нове знання.

Викладене до певної міри узгоджується з системою категорій навчальних цілей у когнітивній сфері для технічних дисциплін, запропонованою Н. Чурляєвою: знання – запам'ятовування й відтворення матеріалу навчальних дисциплін, розуміння – це перетворення засвоєного матеріалу з однієї форми вираження в іншу; уживання – умінь використовувати вивчений матеріал для вирішення виробничих і технічних завдань; аналіз – умінь вичленувати частковості з цілого, виявляти взаємозв'язки між ними, усвідомлювати принципи організації технічної або виробничої системи загалом; синтез – умінь комбінувати різні елементи, розділи дисципліни для опису технічних і виробничих систем, їхнє моделювання й проектування; оцінка – умінь висувати критерії оцінки і з їхньою допомогою оцінювати інформацію розділів дисциплін [12] з тією різницею, на наш погляд, що знання, умінь й розуміння – це якісні рівні компетентності, які дійсно є навчальними цілями в когнітивній сфері, але аналіз, синтез і оцінка – не окремі

навчальні цілі або якісні рівні компетентності, а завжди присутні елементи мисленневих процесів, що протікають, зокрема, при засвоєнні, розумінні й застосуванні знань.

Ілюстрації змін якісного рівня ситуації й компетентності у межах навчальних дисциплін, що розглядаються, мають статичний характер, у той час, коли компетентність формується в динамічному еволюційному процесі як єдина система мислення й відчуттів. При освоєнні студентом будь-якої ситуації відбувається не просто формування окремих психічних новоутворень, а еволюційний розвиток їхньої системи, напрям якого залежить від змісту й послідовності ситуацій.

Звідси висновок, що всі перераховані вище різноманітні компоненти компетентності є не компонентами компетентності (здібності), а проявами властивостей цієї компетентності й компонентами її оцінки, а те, що називається формуванням компонентів компетентності, насправді є формуванням системи мислення й відчуттів людини, що володіє властивостями, однойменними декларованим компонентам.

Отже, відмічене виділення компонентів компетентності та їхня систематизація фактично є формуванням системи оцінок компетентності або навчальних цілей, що дуже важливо для організації, проведення і контролю навчального процесу в рамках компетентнісного підходу.

Розглянуте вище дозволяє чіткіше виділити новизну й потенційну корисність компетентнісного підходу. Включення в систему освіти цього підходу не означає зміну мети освіти. У рамках традиційного підходу компетентність студента також є основною метою, просто ця мета виражається в інших термінах. Узагалі, компетентність як здатність людини завжди формується в будь-якому виді її діяльності. Включення в систему освіти компетентнісного підходу не означає також і заперечення традиційних методів освіти, ефективність яких підтверджена практикою. Як відзначає Н. Чурляєва, „Сутність компетентнісного підходу до підготовки інженерів полягає в тому, що виявляються і відбираються елементи традиційного підходу, що допускають вбудовування в компетентнісну результативно-цільову модель” [12].

Новизна й потенційна корисність компетентнісного підходу полягає в тому, що в його рамках використовується не просто оцінка знань, умінь і навичок студента, а оцінка його компетентності – здібності – з використанням знань, умінь і навичок сприймати та відображати ситуацію, оцінювати її, приймати рішення – проект дії й здійснювати дію відповідно до цього рішення. Це відкриває можливості діагностики освітнього процесу на більш високому якісному рівні, отже, і можливості формування на більш високому якісному рівні змісту й методів організації та проведення освітнього процесу. Звичайно, традиційна оцінка знань, умінь і навичок студента також пов'язана з оцінкою його компетентності, і, безумовно, така оцінка зберігається і в рамках

компетентнісного підходу, але тільки в ньому така оцінка стає елементом системної оцінки компетентності.

Література

1. **Зязюн І. А.** Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10 – 18.
2. **Зимняя И. А.** Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XIV Всерос. совещания. – Кн. 2. – М., 2004. – С. 21 – 26.
3. **Фельдбаум А. А.** Методы теории автоматического управления / А. А. Фельдбаум, А. Г. Бутковский. – М. : Наука, 1971. – 743 с.
4. **Швырев В. С.** Анализ научного познания : основные направления, формы, проблемы / В. С. Швырев. – М. : Наука, 1988. – 176 с.
5. **Кулюткин Ю. Н.** Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение 1985. – 126 с.
6. **Кулюткин Ю. Н.** Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970. – 232 с.
7. **Эсаулов А. Ф.** Психология решения задач / А. Ф. Эсаулов. – М. : Высш. шк., 1972. – 216 с.
8. **Эсаулов А. Ф.** Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А. Ф. Эсаулов. – М. : Высш. шк., 1982. – 223 с.
9. **Фридман Л. М.** Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1983. – 160 с.
10. **Фридман Л. М.** Как научиться решать задачи / Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий. – М. : Просвещение, 1984. – 192 с.
11. **Балл Г. А.** Психология в раціоналістическій перспективі : избр. работы / Г. А. Балл. – Киев : Основа, 2006. – 408 с.
12. **Чурляева Н. П.** Многошаговый процесс обучения, как движение в направлении увеличения компетентности студента по траектории, заданной учебными модулями / Н. П. Чурляева // Вестн. Сибир. гос. аэрокосмич. ун-та. – 2006. – № 1/1. – С. 123 – 127.

Кузьміченко І. О. Компетентність як ситуативна діяльність

У статті подано визначення компетентності через призму ситуативної діяльності людини. Розглянуто сутність навчальних ситуацій у рамках компетентнісного підходу; показано можливість оцінки компетентності як визначення ступеня відповідності результатів діяльності студента в певних ситуаціях.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, ситуація, навчальна діяльність, навчальна ситуація.

Кузьмиченко И. О. Компетентность как ситуативная деятельность

В статье дается определение компетентности в призме ситуативной деятельности человека. Рассмотрена сущность учебных ситуаций в рамках компетентностного подхода; показана возможность

оценки компетентности как определение степени соответствия результатов деятельности студента в определенных ситуациях.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, ситуация, учебная деятельность, учебная ситуация.

Kuzmichenko I. O. Competence as a situational activity

In article definition of competence of a prism of situational activity of the person is made. The essence of educational situations in frameworks competence the approach is considered. Possibility of an estimation of competence as definition of degree of conformity of results of activity of the student in certain situations is shown.

Key words: competence, competency approach the situation, learning activities, learning situation.

УДК 371.134:78

О. В. Кулдиркаєва

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
АРТ-МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Нові вимоги життя в умовах динамічного розвитку суспільства визначають необхідність постійного пошуку найбільш досконалих шляхів організації й підвищення рівня ефективності навчального процесу й, відповідно, рівня професійної підготовки майбутніх учителів музики. Підготовка майбутніх учителів у вищій школі – одна з найбільш актуальних соціальних проблем сучасного суспільства. Вирішальну роль у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики належить готовності до втілення інтеграційних форм навчання й використання сучасних технологій у професійній діяльності.

Значущими є наукові підходи до дослідження художньо-творчої діяльності (Л. Виготський, М. Каган, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Л. Столович, П. Флоренський та ін.). Значну роль у дослідженнях відіграли роботи сучасних теоретиків і практиків у галузі створення педагогічних технологій (В. Безпалько, В. Боголюбов, Г. Ільїн, М. Кларін, А. Копилова та ін.).

Як зауважують сучасні дослідники О. Данилюк, О. Командишко, Л. Савенкова, Б. Юсов та ін., сьогодні значного поширення дістали інтеграційні технології як можливість сполучення різнопланових видів діяльності, необхідних сучасному спеціалісту. У системі вищої освіти створюються унікальні освітні комплекси, які об'єднують не тільки гуманітарні або художні дисципліни, але також мистецтво й економіку.

Метою статті є визначення можливостей сучасних інтеграційних технологій арт-менеджменту в підвищенні якісного рівня підготовки майбутніх учителів музики.

На рубежі XX – XI ст. навчальні програми з вивчення основ менеджменту стали популярним нововведенням у багатьох освітніх закладах. Такі дисципліни, як „Соціальний менеджмент”, „Інформаційний менеджмент масових комунікацій”, „Менеджмент організацій”, „Арт-менеджмент” та ін. сьогодні вивчають у багатьох педагогічних університетах та інститутах культури і мистецтв розвинених зарубіжних країн. Наведемо такі приклади.

1. Вища педагогічна школа (м. Людвигсбург, Німеччина) проводять вивчення за двома основними спеціальностями „Культурологія” й „Менеджмент культури”.
2. Школа мистецтв Університету Південної Каліфорнії (США). Програма навчання дає можливість отримати магістерський ступінь за спеціальностями: історія мистецтв, комп’ютерний дизайн і арт-освіта.
3. Колумбійський університет. Програма навчання становить „альянс” чотирьох дисциплін: мистецтвознавства, педагогіки, менеджменту й правознавства. Обов’язкова частина програми формується з курсів, які читаються на факультетах Педагогічного коледжу, Вищої школи бізнесу й Колумбійської школи права, й охоплює такі предметні галузі, як історія культури, фандрайзинг, маркетинг, бізнес-стратегії та правові відносини в галузі мистецтва.
4. Вільнюський коледж. Факультет мистецтв має дві основні спеціалізації: музичний менеджмент і театральний менеджмент.
5. Литовська академія музики і театру. Загальний блок дисциплін: основи менеджменту, історія культури Литви, історія мистецтва, загальний маркетинг, естетика, основи економіки та ін.
6. Школа мистецтв і гуманітарних наук Уельського університету у Великобританії. Навчальний курс включає: 1) комплекс критичних знань з бізнесу й керування у сфері мистецтва; 2) поглиблене вивчення культурних організацій і особливостей адміністрування в умовах, що змінюються; 3) розвиток креативних здібностей; 4) можливості застосування отриманих знань на практиці.

У Росії прикладом таких нововведень є досвід директора Сокольницького навчально-виховного комплексу № 1800 „Мистецтво і економіка” І. Іванова (доктора економічних наук, кандидата педагогічних наук). Його наукова робота й професійна діяльність сьогодні є значущим явищем у формуванні й освіті молодого покоління. Поряд з обов’язковими предметами особливе місце в школі займає інтеграційне викладання мистецтва й економіки.

Цей досвід також показує, що сьогодні галузь педагогічної художньо-творчої діяльності сучасного вчителя значно розширюється. А це потребує додаткових специфічних умов, у процесі створення яких реалізується новий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики в умовах ринкової економіки. Реалії сьогодення все більш починають зачіпати проблеми мистецтва й комерції.

Не випадково, з 2003 – 2004 рр. у деяких ВНЗ Росії починають вводитися нові навчальні курси, наприклад, у Москві на кафедрі гуманітарних і соціальних дисциплін Московської державної академії художнього мистецтва імені В. Сурикова вперше був прочитаний курс „Менеджмент у мистецтві”, який викликав великий інтерес у студентів – майбутніх мистецтвознавців. Курс лекцій включає основні категорії й поняття сучасної ринкової економіки.

У сучасній науковій літературі поняття „менеджмент” визначається як керування організацією, яка діє в умовах ринку. Менеджмент – тип управління, який найповніше відповідає потребам і умовам ринкової економіки [1, с. 248].

Проте, у літературі існують й інші підходи до розуміння поняття менеджменту. Так, дослідник Р. Фатхутдінов подає таке визначення: „Менеджмент – вид професійної діяльності людей щодо організації досягнень системи цілей, які приймаються й реалізуються з використанням наукових підходів” [2, с. 27].

Засновником класичної школи „наукового менеджменту” є Ф. Тейлор (1856 – 1915) – інженер-практик. Головна його ідея полягає в тому, що керування повинно стати системою, створеною на певних наукових принципах, повинно здійснюватися спеціально розробленими методами й заходами, тобто необхідно проектувати, нормувати, стандартизувати не тільки техніку виробництва, але й працю, її організацію й керування. Система Ф. Тейлора отримала досить значне поширення в передових капіталістичних країнах у перші три десятиріччя ХХ ст. – Німеччини, Швеції та інших західноєвропейських країнах – як рух за наукову організацію праці, раціоналізацію, наукове управління та ін. Створюються школи консультантів, фірми тощо.

Отже, заслуга Ф. Тейлора та його послідовників полягає в утвердженні принципів наукового управління. Основні з них:

- дослідження кожного окремого виду діяльності;
- систематичне й правильне використання методів стимулювання;
- виділення, планування в окремий процес керування;
- затвердження менеджменту як самостійної діяльності.

У наш час в освітньому просторі необхідні висококваліфіковані спеціалісти, здатні здійснювати культурну, художньо-творчу, педагогічну й організаційну діяльність. Тому ми вважаємо, що основою інноваційних підходів до збагачення досвіду художньо-творчої діяльності молоді є засвоєння у ВНЗ арт-менеджменту. Не випадково, арт-менеджмент сьогодні розглядається як один з функціонально-

рольових видів творчої діяльності, пов'язаний з процесами відбору, збереження, виробництва й поширення художньо-естетичних і культурних цінностей.

Специфіка арт-менеджменту заснована на двох сторонах діяльності: естетичній і організаційній.

Тому, по-перше, під „арт-менеджментом” розуміється не стільки керування закладами культури, скільки художньо-творча діяльність, спрямована на регулювання процесів у сфері культури й мистецтва, вплив на економічний, політичний, соціальний й духовний складники життя суспільства.

По-друге, через звернення до традиційного розуміння „арт-менеджменту” як виключної компетенції керівників „культурних організацій” (директорів театрів, музеїв, галерей тощо), з урахуванням специфіки організації й управління творчою діяльністю у сфері мистецтва під „арт-менеджментом” розуміється прагнення людини шляхом своєї діяльності привести до певних гармонійних відносин потреби людей з метою досягнення вищого за рівнем, насиченого й динамічно культурного життя суспільства [3, с. 7].

Арт-менеджер має достатньо широке коло діяльності, оскільки художньо-творчий продукт дуже різноманітний. Під цим можна розуміти й виробництво різноманітних шоу-програм, концертів, фестивалів, конкурсів, авторських вечорів, виробництво аудіо- й відеопродукції та ін. Окрім того, як відмічає дослідник Г.Новикова, арт-менеджер має безпосередній вплив на формування громадської думки, міркування й смаки публіки, залучаючи її до освоєння, а можливо, у подальшому й утворення культурних цінностей. Тому він повинен вирішувати завдання пізнавального, практично-перетворювального, рекреаційного характеру [4, с. 25].

Ми погоджуємося з дослідницею О. Командишко, яка зазначає, що в умовах ринкової економіки назріла необхідність формування педагогічної компетентності спеціалістів, які володіють інноваційними підходами до вирішення різноманітних освітніх завдань. При цьому необхідне насичення освітнього простору активними формами проектної художньо-творчої діяльності студентської молоді [5, с. 72]. Учена виділяє низку функцій арт-менеджменту: 1) основні загальні функції в художньо-проектній і організаційно-творчій діяльності: планування, організація, мотивування, контроль. Основні функції є загальними для всіх видів і будь-яких умов уведення інновацій; 2) основні специфічні функції: збагачення досвіду художньо-творчої діяльності, що передбачає – „занурення” в художньо-проектну діяльність (з наступною організацією окремих проектів). Тут домінує, перш за все, спонукання до самореалізації в професійній діяльності, до висування нових цілей і досягнення ефекту [5, с. 74].

Арт-менеджмент як галузь наукового знання й творчої діяльності знаходиться на перехресті педагогіки, культурології, економіки,

психології, естетики й націлена на вивчення проблем трансформації та співіснування цінностей у сучасному освітньому середовищі. Ураховуючи тісний взаємозв'язок проблем розвитку професійно значущих якостей особистості й діалогу в найбільш широкому його розумінні, технології арт-менеджменту дозволяють об'єднати взаємодію механізмів діалогу цінностей між собою. Важливим є той факт, що „сама специфіка арт-менеджменту дозволяє включати такі механізми навчання студентів, які засновані на принципі діалогу культур. У той самий час будь-який процес культурної взаємодії має означену мету – досягнення нового, ціннісно значущого результату (продукту діяльності). Звідси й особиста увага до проблем організації, управління цим процесом, що власне має справу вже з технологічними особливостями менеджменту й пов'язано з формуванням, трансформацією й взаємодією цінностей у сучасному освітньому середовищі” [6, с. 39].

На основі досліджень сучасних учених (Н. Бардіго, О. Булатова, О. Командишко, Г. Кузіцина та ін.) розглянемо основний спектр діяльності й специфіку технологій арт-менеджменту в освітньому процесі [3; 6; 7].

1. Вибір мети, стратегічне планування.
2. Організація продуктивної (інноваційної) діяльності.
3. Інформаційні дослідження.
4. Детальне планування й процес управління.
5. Художнє проектування.
6. Варіативність і програмно-цільова спрямованість.

Отже, упровадження сучасних технологій арт-менеджменту в освітню систему передбачає: а) висування на перший план творчих продуктивних знань; б) „поглиблення” в проектну художньо-творчу діяльність з наступною обробкою окремих елементів і дій; в) спонування до самореалізації в професійній діяльності, висування нових ідей і педагогічних задумів.

У цьому зв'язку навчання основ арт-менеджменту допомагає розкрити можливості становлення професійної компетентності особистості студента, які в освітньому процесі ВНЗ створюють особливе художнє середовище, крізь призму якої глибше усвідомлюються ціннісні орієнтації та значення професійної діяльності майбутнього вчителя музики.

Перспективністю означених вище інноваційних технологій є ефективне поновлення змісту професійної підготовки студентів ВНЗ. Однак ми вважаємо, що проблема вивчення інтеграційних педагогічних технологій арт-менеджменту ще невичерпана. В умовах реформації системи вищої освіти й застосування сучасних технологій відкриваються можливості для подальших пошуків у цій галузі.

Література

1. **Словарь-справочник менеджера** / под ред. М. Г. Лапусты. –

М. : ИНФРА – М., 1996. – 608 с. **2. Фатхутдинов Р. А.** Понятийный аппарат по менеджменту / Р. А. Фатхутдинов. – М. : АО Бизнес-школа, 1997. – 112 с. **3. Бардыго Н. С.** Арт-менеджмент : учеб. пособие / Н. С. Бардыго, Е. Ф. Командышко. – М. : Моск. воен. ун-т РФ, 2006. – 52 с. **4 . Новикова Г. Н.** Технологии арт-менеджмента / Г. Н. Новикова. – М. : Изд. дом МГУКИ, 2006. – 178 с. **5. Командышко Е. Ф.** Арт-менеджмент: новый опыт интеграционных технологий / Е. Ф. Командышко // Материалы всероссийской конференции (Юсовские чтения) – М., 2006. – С. 72 – 75. **6. Командышко Е. Ф.** Основы арт-менеджмента : учеб. пособие для гуманит. фак. вузов / Е. Ф. Командышко. – М. : ИХО РАО, 2007. – 56 с. **7. Булатова О. С.** Использование возможностей театральной педагогики в процессе становления личности учителя : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / О. С. Булатова. – Тюмень, 1999. – 24 с.

Кулдиркаева О. В. Особливості інтеграційних технологій арт-менеджменту в освітньому просторі

У статті розглянуто інтеграційні технології арт-менеджменту, їх сутність і основні аспекти. Автор акцентує увагу на специфіці арт-менеджменту, яка сприяє збагаченню досвіду художньо-творчої діяльності, що передбачає „заглиблення” в проектну діяльність.

Ключові слова: інновація, інноваційний процес, менеджмент, арт-менеджмент.

Кулдыркаева О. В. Особенности интеграционных технологий арт-менеджмента в образовательном пространстве

В статье рассматриваются интеграционные технологии арт-менеджмента, их сущность и основные аспекты. Автор акцентирует внимание на специфике арт-менеджмента, которая способствует обогащению опыта художественно-творческой деятельности, что предусматривает „погружение” в проектную деятельность.

Ключевые слова: инновация, инновационный процесс, менеджмент, арт-менеджмент.

Kuldirkaeva O. Art-managemant integrical technologies in the process of education

The Author is writing about innovation technology which base on the art-management. The Author based on specificity of art-management and makes experience of art-creative which includes “immersion” to the project activities.

Key words: innovation, innovation process, management, art-management.

УДК 378:78

О. С. Плохотнюк

ЕВОЛЮЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

Виховання людини, формування особистості як найвищої цінності суспільства завжди були в центрі уваги педагогічної науки. Формування ціннісних орієнтацій людини складається з єдності та взаємодії багатьох чинників, які впливають на її розвиток. Актуалізація проблеми збереження духовності суспільства зумовила звернення філософії, культурології та інших наук до понять „цінність”, „естетична цінність”, „ціннісні орієнтації”, „професійно ціннісні орієнтації” тощо. Аналіз досліджень цього питання свідчить про те, що не існує єдиної думки з цієї проблеми.

Поняття „цінність” широко використовують у філософії, соціології та інших науках для позначення загальнолюдського, соціального й культурного значення певних явищ дійсності, об’єктів людського сприйняття та діяльності, відображення соціокультурної значущості явищ дійсності, а отже, і відповідних орієнтирів людської діяльності. Аксиологія як галузь філософської науки дає уявлення про еволюцію цінностей, що сприяють чи перешкоджають збереженню умов життєдіяльності людини, задоволенню її духовних та матеріальних потреб; розглядає такі поняття, як добро і зло, справедливість і несправедливість, істина та помилка, допустиме й заборонене, красиве й потворне тощо (В. Андрущенко, І. Войченко, І. Надольний, В. Разумний та ін.).

Мета нашої статті – на підставі аналізу наукової літератури дослідити еволюцію поглядів на проблему формування ціннісних орієнтацій особистості.

Ціннісні уявлення існували ще в стародавніх цивілізаціях, епохах античності та Середньовіччя. Спроби дати відповіді на питання про добро і зло, роль і призначення людини у світі ми знаходимо ще в давніх міфах, де відображено цінності, які шукали давні люди. Людина тут постає як частина соціальної спільноти. У міфах давнього Єгипту й Месопотамії часто розповідається про ті самі явища й для опису використано ті самі образи. Хоча саме їх значення мало суттєві відмінності. Людина жила спеціально для того, щоб служити богам. Більшість народів стародавніх цивілізацій вважали, що особистість – це частина природи, а природа – прояв божественного. Євреї ж вважали, що всі цінності – це якості одного лише Бога, а людина й природа їх позбавлені. У грецькій міфології цінність виражалася в наблизенні людини до Бога. Греки вважали, що їхні боги не створили Всесвіт і не можуть керувати людиною як своїм творінням [1, с. 12 – 13]. Зазначимо,

що цінності давніх людей базувалися на умовах тісного зв'язку між людиною й природою.

Ієрархія цінностей не залишається сталою та незмінною й цілком залежить від панівного типу світогляду. Так, скажімо, в умовах первісної культури, коли домінував міфологічний світогляд, поняття „людина” ототожнювали з поняттям „рід”, яке означало не „людство” в сучасному його розумінні, а лише початкову форму єднання, елементи якого були зумовлені суспільними відносинами. Але вже в найдавніших релігійно-міфологічних комплексах простежуємо три аспекти ціннісного феномену: намір, слово і справа.

Проблема цінностей ставала предметом глибоких роздумів на зламі епох у часи, коли руйнувалися з особливою силою культурні традиції, знецінювались ідеологічні та культурні основи суспільства [2, с. 763].

Глибоке й усебічне осмислення проблема цінностей знайшла в античній філософії. У цю епоху одним з перших суть ціннісних пріоритетів виклав у своїй книзі „Про природу богів” Цицерон. Вона дає унікальні знання з античного природознавства та натурфілософії, малює оптимістичну картину світу [3, с. 52].

У центрі філософських роздумів Сократа, Платона й Аристотеля знаходиться людина як головна цінність. Так, давньогрецький філософ Сократ одним з перших проголосив, що особистість повинна протиставити природі свій моральний закон „як свідомо визнану та раціонально обґрунтовану ідеальну норму” [4, с. 531] і, таким чином, сформував власну систему цінностей, ідеалів, образів, за якими вона оцінюватиме життя. Він стверджував, що головне завдання педагога полягає не лише в підготовці людини до конкретних видів діяльності, спрямованої на особисте й суспільне благо, а й у його моральному розвитку, у формуванні основ добродійної поведінки. У цьому положенні розкривається значущість духовного розвитку, ціннісних орієнтацій людини та педагогічної діяльності.

Давньогрецькі мислителі дійшли до розуміння того, що існує єдине ціннісне начало, яке диференціюється так чи інакше на добро, красу, істину, але в результаті об'єднує всі ці поняття. Таким началом у Платона постає благо [5, с. 83]. Він визначає одну з перших аксіологічних класифікацій – ієрархію елементів, які становлять благо.

Цікавими є погляди Аристотеля на людину та її душу. У своєму трактаті „Про душу” він доводить, що душа не може існувати без тіла [6, с. 6]. Душі людини притаманне мислення, найвищий її елемент – розум – не є органічною функцією тіла, він не підлягає розтлінню разом з тілом, розум – це Бог, „вища форма”, яка і є метою, якої потрібно досягти. Розглядаючи питання сутності й призначення людини у світі, Аристотель надає великого значення дефініції понять добра і зла, вважає „...тільки людина спроможна до сприйняття таких понять, як добро і зло, справедливість і несправедливість” [Там само, с. 37]. Тут же постають

питання про те, які вчинки людини є позитивними, які негативними, як повинна поводитися добропорядна людина, і взагалі що таке щастя, оскільки вона вважає щастя благом, яке приносить найбільше задоволення [Там само, с. 66].

Філософ Протагор узагалі проголошує людину „мірилом усіх речей”. Інший античний філософ – Епікур – найвищою цінністю вважав насолоду, свободу від страждань. Узагалі ж у поглядах на цінність існувало кілька напрямів, наприклад, у роздумах тогочасних філософів про цінність прекрасного переважали три мотиви: епікурейський мотив (прекрасне некорисне), платонівсько-стоїчний мотив моралізму (прекрасне, якщо й має цінність, то це цінність морального характеру), а також мотив автономії прекрасного (цінність прекрасного в ньому самому), що знайшов свій вияв в естетиці Аристотеля [7, с. 324].

З наукових джерел відомо, що перші спроби осмислити цінності зробили стоїки Сенека, Епіктет, Марк Аврелій, у яких найважливішою частиною філософії була етика. Античні філософи вбачали в цінності саме людини сенс усього духовного життя суспільства, уявляли людину як відтворення прагнень суспільства до вихованості, вважали людину чимось середнім між тваринами й богами.

Філософія давніх часів – це своєрідна модель усього наступного розвитку аксіології: від синкретичного, нероздільного ціннісного світосприйняття до усвідомлення аспектів – етичних, естетичних, пізнавальних, утилітарно-практичних – ціннісних орієнтацій людей та від диференційовано усвідомленого ціннісного ставлення у вигляді добра, краси, користі, істини до синтетичних загальних понять „благо” та „цінність”. Стародавня філософія відкриває загальнолюдські основи ціннісного ставлення та показує закономірний рух філософської думки в процесі осягання цього ставлення.

В епоху Середньовіччя погляди на цінності та їхнє теоретичне усвідомлення не були одностайними, але спільним було те, що Бога проголошували джерелом та суттю всіх естетичних та моральних цінностей.

Усім філософам Середньовіччя притаманне утвердження духовного начала над матеріальним. Якщо до цього підходити історично, з погляду розвитку ціннісної свідомості людства, то необхідно визнати, як стверджує Л. Столович, цей факт безперечним прогресом, хоча в чомусь й однобічним порівняно з античною гармонією матеріального та духовного.

Антична традиція знайшла своє продовження у філософській думці епохи Відродження, для якої характерні гуманізм й антропоцентризм. Безперечно, що Середньовіччя мало основну ідею – чим ближче до Бога, тим більше досконалості. Й ось усе змінилося – центром космосу стає людина. Це була незвична думка. У своїх творах Петрарка стверджував, що люди повинні знати, хто вони, чого вони прагнуть та куди вони йдуть [8, с. 237]. Саме в цей час людину було

усвідомлено як найвищу цінність. Гуманістичні цінності будуються навколо одного центру, людини, ставлення її до світу й Бога, до природи й суспільства, не маючи самостійного значення, повністю підпорядковані людинознавству [9, с. 111].

Гуманісти епохи Відродження (Данте Аліг'єрі, Франческо Петрарка, Еразм Роттердамський, Томас Мор, Томазо Кампанелла, Мішель Монтень та ін.) основну увагу приділяли світу моральних цінностей, образу людини, її місцю в космічному бутті. Вони відстоювали необхідність виховання людини на основі загальнолюдських цінностей, виправдовували земні потреби та пристрасті, водночас важливу роль у системі моральних цінностей відіграло прагнення земної слави, з одного боку, та слави посмертної – з іншого. Зокрема, Петрарка вважав апологію слави благородною якістю людини. Для Данте земна й небесна слава не протидіють, а навпаки доповнюють одна одну. Без творчої праці неможливо досягти ні слави земної, ні слави небесної. Ф. Петрарка зауважував, що старий ідеал презирства до поцейбічного світу поступається місцем новому моральному ідеалу гуманізму, який щойно народжувався [10, с. 27 – 30]. Філософія гуманізму поставила в центр уваги внутрішній світ людини в її земному існуванні, з її земними пристрастями.

У той час набула особливого поширення концепція „християнського гуманізму”, спрямована на творення добра, пізнання світу, людини. Прибічники цієї концепції намагалися об'єднати принципи гуманізму з принципами християнської релігії. „Бог, – говорив Салютаті, – примножив людський рід, оскільки побачив, що погано людині бути одній, бо все створено для людини, так і весь людський рід розповсюдився у великій кількості заради людини” [9, с. 112]. Справжнє людське життя Салютаті визначав як єдність почуттів та розуму [Там само, с. 143].

Вплив гуманізму призвів до того, що погляди на місце та роль людини у світі радикально розійшлися з традиційними на той час феодално-католицькими поглядами й сама людина стала в центрі уваги в усіх сферах духовного життя. Це мало величезний вплив на систему освіти, а точніше на підхід до неї, оскільки, поряд з вільнодумством, одним з найважливіших аспектів гуманізму як течії в духовному, культурному житті європейських народів був саме аспект педагогічний [11, с. 109].

На початку XV ст. з'явилися педагогічні трактати Леонардо Бруні, М. Веджо, Б. Гуаріні, у яких визначено мету й завдання шкільної практики епохи Відродження. Одна з таких шкіл належала Вітторіно да Фелтре, метою якого було виховання людини, що уособлює в собі всі гуманістичні цінності – високу освіченість і моральність, своєрідний гуманістичний ідеал етичних норм поведінки особистості, громадянську активність та потяг до добродійних вчинків [12, с. 23].

Особлива роль у вихованні гуманістичних цінностей належить М. Монтеню. Він уважав себе послідовником Сократа. Але, на відміну від заклику останнього „пізнай самого себе”, М. Монтень не задовольнявся пізнанням лише себе, він прагнув пізнати людину, якою є кожен з нас. „І це пізнання цінне лише тому, що воно означає зовсім нове розкриття людської природи й стосується не лише окремої людини, але й усього людства” [13, с. 24]. Він хотів виховати людей природних, простих і чесних, а ідеальний вихователь повинен бути людиною розумною, доброю, лагідною та моральною [Там само, с. 138].

Німецький гуманіст М. Кузанський створив з ідей платонізму та християнства нові цінності, у яких він сприймав усе створення світу як прояв божественного принципу, з якого виходить „велика нескінченність Всесвіту так само, як і мала нескінченність Індивідууму” [14, с. 17]. У його вченні схоластику, містику, давню й сучасну науку про природу з'єднано в духовній єдності.

Видатний чеський педагог-гуманіст Ян Амос Коменський – представник пізнього Відродження – бачив у кожній особистості досконале створіння. Саме він висунув ідею, яка стала однією з базисних для педагогіки, – гуманізм. Я. Коменський протистояв схоластичному вихованню, відстоював гуманістичну програму навчання й виховання. Він говорив про те, що навчальний заклад з місця бездумного заучування та тілесних покарань повинен перетворитися в храм, де розумно й з любов'ю виховують і навчають дітей. Іншою педагогічною ідеєю, яка проходить через усі педагогічні праці Я. Коменського, є ідея природовідповідності: правильне виховання має в усьому співвідноситися з природою. Видатний педагог уважав, що людина як частина природи підкоряється її найголовнішим законам, які діють і у світі рослин і тварин, і щодо людини.

В епоху Відродження, в епоху усвідомлення цінності людської особистості аксіологічний підхід розробляли та здійснювали з урахуванням людської суб'єктивності та цінностей земного життя. Філософія гуманізму поставила в центр уваги внутрішній світ людини в її земному існуванні, з її земними пристрастями.

Філософія раціоналізму, що з'явилася в XVII ст., стала поштовхом до розвитку теорії цінностей. Представники раціоналізму (Р. Декарт, Б. Спіноза, Г. Лейбніц) поставили питання про природу основних визначень буття, його підлеглисть законам, а також на раціональну пізнавальність світу. Представники протилежного напрямку філософії – ірраціоналізму (Ф. Шопенгауер, С. К'єркегор, Ф. Ніцше) – відстоювали позараціональні начала буття [2].

У XVIII ст. в Європі починається епоха Просвітництва – епоха розвитку ідеології й філософії, епоха рішучої боротьби з феодално-релігійним світоглядом у всіх його проявах.

Провідне місце серед французьких просвітників займає педагог, музикант, композитор і теоретик музики Ж.-Ж. Руссо. Одна з його

основних заслуг у педагогіці – висунення ідеї „природного” виховання, яке спирається на людську природу й допомагає їй реалізуватися. Якщо французькі філософи, зокрема Вольтер, проявляли повагу до людського розуму й до невичерпної сили науки, то Ж.-Ж. Руссо закликав повертатися до природи. Говорячи про природне виховання, він указував на необхідність його зв'язку з вільним вихованням. Воля – це одна з категорій, яка в педагогіці є аксіологічною.

Ж.-Ж. Руссо розглядав волю як одне з основних природних прав людини. Однак, висуваючи цю категорію, Ж.-Ж. Руссо, на думку О. Герцена, має ілюзії, оскільки, виховуючи людину для суспільства, він виховує її без суспільства (роман „Еміль або Про виховання”).

Видатний педагог Й. Песталоцці вперше як аксіологічну виділяє категорію розвитку. У своїх працях „Лебедина пісня”, „Що дає метод розуму й серцю”, „Пам'ятна записка паризьким друзям про сутність та ціль методу” та ін. педагог звертається до цієї аксіологічної ідеї.

Метою виховання Й. Песталоцці вважає розвиток усіх природних сил і здібностей людини, причому цей розвиток повинен бути різнобічним і гармонійним. Він дотримується у своїй теорії принципу природовідповідності, уважаючи, що всі різноманітні сили підростаючої людини повинні розвиватися природним шляхом.

Суттю педагогічної системи Й. Песталоцці є його „теорія елементарної освіти”, основна ідея якої – сходження від простого до більш складного. Так, завдяки Й. Песталоцці ідея розвивального навчання ввійшла в педагогіку. К. Ушинський у своїй роботі „Поїздка Швейцарією” назвав цю ідею „великим відкриттям Й. Песталоцці”.

Видатний німецький педагог-демократ XVIII ст. Ф. Дистервег уважав, що одним з найважливіших принципів виховання має бути принцип культуровідповідності, тобто врахування умов та цінностей, притаманних національній культурі. На це повинні бути спрямовані зусилля вчителя, професійну діяльність якого потрібно ставити над усіма іншими видами діяльності, оскільки вона є найважливішою. Він підкреслював значення виховання саме на національних цінностях, наголошуючи, що „у вихованні необхідно брати до уваги умови місця й часу, у яких народилася людина, чи тих, де вона повинна жити, одним словом, усю сучасну культуру в широкому всеохоплюючому сенсі слова, особливо культуру країни, яка є вітчизною учня” [15, с. 402]. У своїй відомій праці „Настанова до освіти німецьких учителів” він наполягає на тому, що в будь-якому вихованні повинні братися до уваги „національність нашого народу” [Там само, с. 403], його культурні цінності та досягнення. Ми бачимо, що тут фактично йдеться про формування особистості на загальнолюдських та національних цінностях як професійно ціннісної орієнтації сучасних йому учителів.

Утім, суто аксіологічне, ціннісне бачення світу виникло лише з появою „рефлексованого суб'єкта”. Джерелом рефлексії останнього стають сподівання й певні вимоги до навколишнього світу. Інакше

кажучи, поряд з об'єктивною реальністю навколишньої дійсності право на існування отримало й ціннісне її сприйняття [16, с. 152 – 153].

Значний внесок в опрацювання вчення про цінності зробив І. Кант. Він наголошував, що „ніде у світі, та й ніде поза ним, неможливо мислити нічого іншого, що могло б вважатися добрим без обмеження, окрім однієї лише доброї волі” [17, с. 228]. У його вченні чиста воля постає цілком незалежною від корисних та шкідливих результатів дії, проголошується першоджерелом і носієм абсолютної моральної цінності, що визначає й обумовлює вчинки людини. Розробляючи регулятивні принципи „практичного розуму”, за якими вищі цінності буття (благо, добро, істина, краса та ін.) мають не онтологічні, а виключно регулятивні підстави до існування, він створив специфічну галузь філософського знання – теорію цінностей. Це стало основою для неокантіанської теорії цінностей, розробленої баденською школою (Г. Ріккерт, В. Віндельбанд, Й. Кон) [18, с. 30].

Безпосереднє ж становлення аксіології пов'язано з Г. Лотце. У своїй універсальній праці „Енциклопедія філософії” він стверджував, що витоки цінності слід шукати не в дійсності, а в людській свідомості. Учений уперше використав поняття „цінність” для виявлення духовного буття людини. Цим Г. Лотце показав перехід до принципово іншого, психологічного трактування цінності [Цит. за: 19, с. 17].

Представники трансценденталізму В. Віндельбанд та Г. Ріккерт, розвиваючи вчення І. Канта, весь реальний світ умовно поділяють на дві сфери – сферу дійсності (буття) і сферу належного (цінності). Вони трактували цінності як ідеальне буття норми. Г. Ріккерт стверджує, що цінності реально не існують, але визначаються як абсолютні принципи, що мають всезагальне значення. Вони знаходяться вище за буття, повністю підпорядковуючи собі пізнавальні судження: „Цінності не становлять собою дійсності, ні фізичної, ні психічної. Сутність їх полягає в їхній значущості, а не в їхній фактичності” [20, с. 128]. На думку Г. Ріккерта, цінність – це загальна норма, якою керуються люди, оцінюючи конкретний предмет дійсності, але не тотожна ні тому, ні іншому. Сутність цінності полягає в її значущості. Теорія цінності не може бути відокремленою від дійсності – навпаки, лише взявши дійсність за вихідний пункт, можна знайти цінності в їхній багатогранності та матеріальній визначеності. Г. Ріккерт визначав шість галузей цінностей: наука, мистецтво, релігія, мораль, досконале життя й божественна любов [21, с. 9].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. розвиток теорії цінностей визначався різними, навіть протилежними підходами дослідників: визнанням цінності продуктом свідомості (Р. Перрі) або ж об'єктивним феноменом (Дж. Дьюї, А. Мейнонг, М. Шелер та ін.) [22, с. 206 – 213].

Представник натуралістичної концепції Дж. Дьюї наголошує на суб'єктивному характері цінностей, які, на його думку, є результатом духовної активності людини й невіддільні від її потреб, інтересів,

бажань. Цінність розглядається як засіб реалізації певної мети в конкретних ситуаціях людської діяльності. Ситуації в житті людини змінюються постійно, а це призводить до зміни цінностей. У своїй концепції Дьюї роздібив діяльність людини на велику кількість практичних ситуацій, не враховуючи її макросоціального, системного характеру.

Феноменологічна інтерпретація цінностей знайшла втілення у філософських працях М. Шелера та М. Гартмана. М. Шелер вважає, що цінності існують незалежно від суб'єкта, вони не можуть бути створені або знищені. М. Гартман також наголошує на об'єктивності цінностей, але, на відміну від М. Шелера, він не вважає Бога найвищою цінністю. Уперше в 1902 р. французький філософ П. Лапі використав термін „аксіологія” як учення про цінності [18, с. 30].

Учений М. Лосський намагається відійти від крайнощів суб'єктивізму й абсолютизму в аксіології. На його думку, людські бажання та прагнення є не джерелом цінностей, а лише їхнім наслідком. Водночас, реальною умовою існування цінностей є індивідуальне буття „субстанціальних діячів”. Філософ зараховує до структури цінності буття, переживання, значення та ідеал, що постають як ієрархічно цілеспрямовані елементи [23, с. 259 – 308]. Автор наголошує на важливості цінностей не самих по собі, а того, як вони входять і реалізуються в житті людини, як впливають на її почуття та вчинки. Тому ставлення людини до цінностей буття, міра їх інтеріоризації є показником її культурного розвитку.

Представники європейської та американської аксіології ХІХ та початку ХХ ст. з різних теоретико-методологічних позицій намагалися визначити сутність, природу, функції цінностей, але головний їхній недолік полягав у тому, що образ людини вони розглядали ізольовано від соціальних умов людського життя.

Дослідження історії виникнення ціннісних уявлень та їхнього подальшого розвитку дозволяє зробити висновок, що вони існували ще в стародавніх цивілізаціях. В епоху Відродження відбулося зміщення ціннісної домінанти в ієрархії особистісних ціннісних орієнтацій особи від Бога до людини, а потім – від цінностей дійсності до цінності як значущості дійсності. У різних аксіологічних теоріях розглянуто приблизно одні й ті самі групи цінностей. У науковій літературі доведено актуальність проблеми цінностей, однак подальшого уточнення потребують їхні структура та зміст.

Література

- 1. Кузнєцова В. Г.** Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кузнєцова Віра Григорівна. – Луганськ, 2001. – 195 с.
- 2. Философский энциклопедический словарь.** – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
- 3. Цицерон М. Т.** О страсти. О дружбе. Об обязанностях /

М. Т. Цицерон. – М. : Наука, 1974. – 231 с. **4. Філософія** : навч. посіб. / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Войченко, В. П. Разумний та ін. ; за ред. І. Ф. Надольного. – К. : Вікар, 1997. – 584 с. **5. Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с. **6. Аристотель.** Политика : соч. в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 1983. – 395 с. **7. Татаркевич В.** Античная эстетика / В. Татаркевич. – М. : Искусство, 1977. – 326 с. **8. Песталоцци И. Г.** Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1981. – 355 с. **9. Ревякина Н.** Проблемы человека в итальянском гуманизме второй половины XIV первой половины XV в / Н. Ревякина. – М. : Наука, 1977. – 375 с. **10. Горфункель А. Х.** Философия эпохи Возрождения / А. Х. Горфункель. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с. **11. Лосев А. Ф.** Эстетика Возрождения / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1978. – 623 с. **12. Брагина Л. М.** Социально-этические взгляды итальянских гуманистов / Л. М. Брагина. – М. : Мысль, 1983. – 325 с. **13. Монтень.** Опыты / Монтень. – М. : Наука, 1979. – 389 с. **14. Немилов А. Н.** Немецкие гуманисты XV века / А. Н. Немилов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 390 с. **15. Дистервег Ф. В. А.** Руководство к образованию немецких учителей / Ф. В. А. Дистервег // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – С. 353 – 414. **16. Діденко В. Ф.** Філософія : проблеми, категорії, теорії / В. Ф. Діденко. – К. : Педагогіка, 1996. – 190 с. **17. Кант И.** Сочинения : в 6 т. / И. Кант ; ред. В. Ф. Асмус и др. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4. – Ч. 1. – 1965. – 544 с. **18. Философская энциклопедия** : в 10 т. / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М. : Сов. энцикл., 1967. – Т. 4 – 6. – 1134 с. **19. Денисенко В. В.** Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Денисенко Вероніка В'ячеславівна. – Херсон, 2005. – 205 с. **20. Риккерт Г.** Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – СПб., 1911. – 321 с. **21. Дряпіка В. І.** Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект) / В. І. Дряпіка. – К. – Кіровоград : Держ. центр.-укр. вид-во, 1997. – 215 с. **22. Лосєв І. В.** Історія і теорія світової культури. Європейський контекст / І. В. Лосєв. – К. : Либідь, 1995. – 224 с. **23. Лосский Н. О.** Бог и мировое зло. Мыслители XX века / Н. О. Лосский. – М. : Республика, 1994. – 432 с.

Плохотнюк О. С. Еволюція поглядів на проблему формування ціннісних орієнтацій особистості

У статті висвітлено історію становлення та розвитку проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості. Досліджено еволюцію поглядів на проблему цінностей від давніх часів і до сучасності. Розкрито особливості бачення зазначеної проблеми вченими в різні епохи.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації.

Плохотнюк А. С. Эволюция взглядов на проблему формирования ценностных ориентаций личности

В статье речь идет об истории становления и развитии проблемы формирования ценностных ориентаций личности. Рассматривается эволюция взглядов на проблему ценностей от древних времен и до современности. Раскрываются особенности видения этой проблемы учеными в разные эпохи.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации.

Plohotnyuk A. S. An evolution of looks is to the problem on the problem of forming of the valued orientations of personality

In this article author tells about histories of the formation and development of the problem of the shaping value orientation to personalities. The evolution glance is considered to problem of valuables from ancient timeses and before contemporaneity. Open the particularities of the vision of this problem scientist in epoch miscellaneous.

Key words: value, value system.

УДК 78.071

Н. М. Самохіна

**САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

У категоріальний апарат сучасного наукового знання міцно ввійшло поняття „самореалізація”, яке традиційно визначають як реалізацію власного потенціалу. Термін „самореалізація” вперше було наведено в „Словнику з філософії та психології”, виданому в 1902 р. у Лондоні: „Самореалізація – здійснення можливостей розвитку Я” [1, с. 512].

В Оксфордському словнику подано таке визначення: „Самореалізація – реалізація власних зусиль людини, можливостей розвитку Я. Цей процес може бути названий самореалізацією (або розвитком)... Відповідно до християнських поглядів, це не вершина досягнень, але Божий дар” [2, р. 921].

При розмаїтті теоретичних підходів до розуміння самореалізації в сучасній науці не існує єдиного визначення цього поняття, однак усі автори акцентують увагу на актуалізації значущості індивідуального досвіду людини, здатності відкривати й реалізовувати особистісний потенціал, збагачувати ціннісно-смісловий простір власного життя та світу інших людей.

Проблема самореалізації, актуальність якої зумовлено соціально-економічними умовами, що підвищили конкуренцію на професійному

ринку праці, має складний міждисциплінарний характер. Особливо гостро ця проблема стоїть перед педагогами, для яких саморозвиток, самоактуалізація, самореалізація є показниками їхнього професіоналізму, майстерності.

У сучасній педагогіці проблему самореалізації розглядають у своїх роботах В. Андреев, Є. Белозерцев, Б. Вульф, І. Демакова, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, В. Караковський, І. Колеснікова, В. Максимов, М. Нікандров, Л. Новикова, Л. Подімова, В. Сластьонін, Н. Щуркова; у психології А. Маркова, Л. Мітіна, А. Орлов та ін.

Так, у роботі Є. Андрієнко проаналізовано процеси самоактуалізації особистості вчителя; формуванню суб'єктної позиції педагога як основи його самореалізації присвячено дослідження Г. Аксьонової; у роботах І. Золотухіної, М. Сітнікової представлено технології самореалізації молодого вчителя в умовах інноваційної школи.

Незважаючи на актуальність обраної теми, у сучасній педагогічній науці не існує роботи, де було би представлено історико-педагогічний аналіз проблеми самореалізації особистості. Дослідники зазвичай обмежуються або теоретичним аналізом окремих питань самореалізації особистості, або розглядом деяких полемічних моментів цього складного процесу. Цей факт ще раз констатує актуальність окресленої в пропонованій публікації проблеми та визначає мету статті: дослідити генезис поняття самореалізація в педагогічній науці.

Відповідно до мети в публікації було поставлено такі **завдання**: проаналізувати сучасний стан вивчення досліджуваної проблеми; визначити сутність і зміст феномену самореалізації особистості; дослідити особливості зародження й розвитку проблеми самореалізації особистості в історії педагогіки.

Інтерес до проблеми самореалізації в педагогічній науці пов'язаний з переходом сучасної системи освіти від інформативної (знання-центрованої) парадигми до особистісної. Про це свідчать численні наукові дослідження, у яких зроблено спробу вирішення проблеми особистісного розвитку індивіда, його самореалізації. (І. Ашкінадзе, О. Базілев, Л. Бура, Р. Ворович, Т. Давиденко, О. Дедюхіна, Л. Дроздикова, С. Іванов, І. Ісаєв, М. Квітков, А. Кириченко, В. Ковров, А. Костеневський, Т. Маслова, Д. Мирошніченко, Є. Нікітіна, К. Паталаха, О. Пронічкіна, В. Садова, Л. Цурикова, С. Філімонова, Є. Фролова, Н. Чеглякова, Н. Шатохіна, О. Щелкунова та ін.).

Практично всі сучасні педагогічні технології ґрунтуються на використанні мотивів розвитку „самості” того, кого навчають (розвивальне, проблемне, евристичне, знаково-контекстне, активне навчання, ноогента ін.). Самореалізація – провідний напрям у теорії Л. Мітіної про єдність професійного й особистісного розвитку; складник культурного аспекту педагогіки самореалізації особистості

(В. Лаврентьев, М. Сітнікова); основна ідея в парадигмі особистісно орієнтованих освіти й навчання (Є. Бондаревська, В. Сєриков, І. Якиманська та ін.).

Установки на самоосвіту, самовиховання, самоутвердження, самовизначення, саморегуляцію й самоактуалізацію (саморозвиток) – суть педагогіки співробітництва, креативної педагогіки (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, С. Лисенкова). Разом з тим, ідеї, які становлять основу концепції сучасних освітніх систем і нових педагогічних технологій, орієнтованих на самореалізацію особистості, сягають далекого минулого.

Так, Конфуцій у своїх творах неодноразово акцентував увагу на тому, що освіта необхідна для самої людини, а кінцевою її метою є самоосвіта й самореалізація.

Головною метою виховання Аристотель визначав максимальну самореалізацію кожної людської істоти. Саме Аристотель „повернув” виховання людини від її повного підкорення державі до інтересів самої людини, її розвитку.

Думки про збалансоване й гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних та особистісних можливостей фігурують на сторінках досліджень таких видатних педагогів-гуманістів, як Вігторино да Фельтре, Мішель Монтень, Еразм Роттердамський та ін.

Визначний діяч гуманізму й гуманістичної педагогіки Еразм Роттердамський у пошуку педагогічних ідеалів висунув основним принцип активності вихованця, акцентуючи значущість напруженої праці, яка сприяє реалізації вроджених здібностей.

Гуманістичні ідеали епохи Відродження (антропоцентризм, особистісна свобода й моральність, активна, творча особистісна діяльність як найвища цінність і критерій оцінки суспільних інститутів та ін.) було актуалізовано в педагогічних поглядах представників епохи Просвітительства – Я. Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дистервега та ін.

Так, у першій половині ХІХ ст. І. Песталоцці висунув ідею про саморозвиток сил, які первісно властиві кожній людині. Утверджуючи значущість знань як форми існування й систематизації результатів пізнавальної діяльності людини, мислитель акцентує увагу на обов'язковій їх функціональності. Будь-яке знання повинно вести до дії; лише в такому випадку воно стає корисним. Саме тому основною метою педагога І. Песталоцці визначає виховання в учневі діяча.

Гуманізм і демократизм, глибока віра в людину, турбота про її благополуччя й успішну реалізацію – найважливіші основи педагогіки Я. Коменського, який стверджував, що людина – „найдосконаліше, найпрекрасніше створіння”, обдароване від природи здібностями „дійти до всього”, піднятися на найвищий щабель освіти.

Особистість дитини, її свідомі й підсвідомі імпульси та мотиви – у центрі педагогічних поглядів одного з основоположників вільного виховання Ж.-Ж. Руссо. У своїх трактатах мислитель неодноразово

акцентував увагу на тому, що свобода – одне з природних прав людини, а роль педагога полягає в розвитку активності, ініціативи дитини. Майстерність істинного наставника виявляється в опосередкованому й тактовному керівництві процесом особистісного росту вихованця, сприянні його саморозвитку й самореалізації.

Вільне виховання дитини й освоєння нею антропологічних цінностей – суть гуманістичної освіти І. Канта. Оскільки розумність і свобода є передумовами людської природи, завдання виховання, як стверджував І. Кант, полягає в тому, щоб розвинути їх у здатності культурної істоти, навчити індивіда користуватися ними відповідно до їхнього призначення. Тому гуманістичне покликання освіти полягає в послідовно проведеному з демократичних позицій принципі формування кожної особистості як індивідуальної форми всезагальності.

Про значущість активної самодіяльності й самовираження самих учнів у навчанні неодноразово говорив Д. Дьюї. Головною метою навчання він уважав сприяння самореалізації особистості, здійсненню її бажань, інтересів. Критерієм самореалізації мислитель називав здатність особистості адаптуватися до середовища. „Функцією виховання має стати реконструкція або реорганізація досвіду дитини... Усе, що можна назвати предметом вивчення, чи то арифметика, географія чи природничі науки, має бути похідним від матеріалів, запозичених з повсякденного досвіду... Досвід повинен безпосередньо зачепити дитину, щоб викликати в неї достатній інтерес, розповісти про нього іншим й у відповідь шукати їхню розповідь” [3, с. 118].

Учений був переконаний, що мотивацією самореалізації особистості є благополуччя її общини. Ця обставина визначає основну функцію освіти в демократичному суспільстві – розвиток у дітей характеру, який допоможе їм досягти такої самореалізації.

Не використовуючи дефініцію „самореалізація”, класики зарубіжної педагогічної думки акцентують увагу на значущості реалізації людської природи, наполягають на максимальному розкритті творчого потенціалу людини, використанні її здібностей, талантів, можливостей у прагненні розкрити себе з відчуттям повноти життя.

В українській і російській педагогіці проблему самореалізації особистості розробляли представники гуманістичної освіти. Незважаючи на те, що вчені не розглядали самореалізацію як спеціальну теоретичну проблему, вони досліджували окремі її складники, наявні й в організації сучасного освітнього процесу.

Так, ідеї самоздійснення, саморозвитку, самореалізації особистості є визначальними в системі педагогічних поглядів представника етико-гуманістичного напряму вітчизняного просвітництва Г. Сковороди. На думку вченого, мета виховання – підготовка вільної людини, гармонійно розвинутої, щасливої, корисної для суспільства, людини, здатної жити й боротися.

Класик російської педагогіки К. Ушинський у своїх працях також неодноразово підкреслював значущість вільного виховання, шанобливого ставлення до особистості дитини, сприяння прагненню до реалізації внутрішнього „Я” вихованця. „Справа виховання, – підкреслював Ушинський, – полягає саме в тому, щоб виховати таку людину, яка ввійшла б самостійною одиницею в цифру суспільства”[3, с. 112].

Усвідомлення людиною природи своєї особистості, вільної й такої, що самореалізується, пов'язано з висунутим у вітчизняній педагогіці другої половини XIX ст. принципом „свободи розвитку”. У педагогічних роботах В. Вахтерова, М. Демкова, П. Каптерева, К. Победоносцева неодноразово було акцентовано увагу на природній потребі особистості до самоосвіти, саморозвитку, самовизначення. Дитина несвідомо вибирає те, що їй подобається, що відповідає її особистим природним задаткам, енергійно опирається тому, що не відповідає її природі.

Зв'язок самореалізації зі свободою, з визнанням індивідом відповідальності за власну долю відзначав Л. Толстой. Свобода як найвище благо людства в його розумінні означала звільнення особистості від внутрішніх пороків і недоліків. Тільки вільна особистість здатна до творчості, будівництва.

У теорії вільного виховання К. Вентцеля самореалізація є вільним творчим усвідомленням себе самого, власних інтересів, можливостей і цілей.

Таким чином, самореалізацію особистості в контексті гуманістичної педагогіки розглядають як частину процесу саморозвитку. При цьому суб'єкт займає активну позицію, йому надають свободу вибору, дії, рішення. Усе це сприяє саморегуляції особистості, виховує волю й відповідальність.

Продовжуючи традиції своїх попередників, на початку XX ст. П. Блонський, М. Рубінштейн, С. Шацький та ін. акцентують увагу на значущості довільного розвитку „доброї дитини”, яка досягає самоактуалізації та здійснює самореалізацію. При цьому самореалізацію вчені розглядають як результат вільної творчої роботи над власним самовихованням, яке матиме на меті зробити з себе досконалу людину, здатну стати якнайбільш можливо вільним творцем і плідотворним працівником.

Системний аналіз публікацій П. Блонського й М. Рубінштейна 1911 – 1917 рр. засвідчує, що дослідники виробили інтегральну концепцію, близьку до моделі школи „самореалізації особистості”. На думку вчених, основне завдання системи освіти – виховання людини, здатної творити власне життя. Виховувати – означає самовизначатися, і виховання майбутнього творця нового людського життя є лише раціональна організація самовиховання.

На сучасному етапі самореалізація постає як мета в контексті особистісно орієнтованої освіти. Як стверджують науковці, мета особистісно орієнтованої освіти не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині й закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, самоадаптації та інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічної та безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією” [4, с. 22].

В умовах інновацій у сфері освіти, посилення впливу таких напрямів педагогічної діяльності, як педагогіка співробітництва й педагогіка співтворчості, поняття „самореалізація” персоніфікується. Темою окремих досліджень стає проблема професійної, творчої, виконавської самореалізації. Проблему самореалізації, яка постає основною цінністю сучасної педагогіки, розглядають у контексті таких проблем, як: педагогічна творчість, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна культура, особистісний і професійний розвиток учителя.

Відображаючи потреби часу й соціуму, сучасні зарубіжні вітчизняні школи виходять на шлях створення освітніх систем, орієнтованих на саморозвиток і самореалізацію (Вальдорфська педагогіка Р. Штайнера, школа самовизначення А. Тубельського, авторські школи В. Шаталова, Д. Лебедева та ін.). Як наслідок проблема самореалізації актуалізується на рівні загальних підходів до освіти й виховання.

Отже, здійснений історико-педагогічний аналіз проблеми самореалізації в педагогічній науці дозволяє зробити такі висновки:

- самореалізація становить практичне здійснення людиною свого „Я” через діяльність;
- самореалізація як потреба, форма й результат активності розвинутої особистості проймає все життя й діяльність людини, є умовою її існування й розвитку;
- інтерес до проблеми самореалізації в педагогіці пов’язаний з гуманізацією суспільства загалом і системи освіти зокрема;
- витоки проблеми самореалізації сягають далекого минулого;
- трансформація системи освіти (перехід від знання-центрованої парадигми до особистісно орієнтованої) актуалізувала проблему самореалізації в сучасній педагогіці.

Подані в цій публікації результати не претендують на повноту дослідження проаналізованої проблеми й потребують подальшого розвитку. Доцільно розглянути особливості професійної самореалізації майбутніх викладачів, проаналізувати проблеми, що виникають на шляху самореалізації майбутніх фахівців під час педагогічної практики, та сприяти їх вирішенню.

Література

1. Dictionary Psychology and Philosophy / Ed. By G. M. Bacdhin. – Vol. II. – London, 1902.– 950 p. **2. Oxford English dictionary** / prepared by J. A. Simpson & E. S. C. Weiner]. –Vol. 14. – Rob-Sequyle. – 1989. – 1385 p. **3. История педагогики и образования.** От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ „Сфера”, 2001. – 512 с. **4. Сериков В. В.** Личностно ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 19 – 25.

Самохіна Н. М. Самореалізація особистості як педагогічна проблема: історичний контекст

Змістом статті є історико-педагогічний аналіз проблеми самореалізації особистості. У публікації визначено сутність і зміст феномену самореалізації; досліджено особливості зародження й розвитку самореалізації в педагогічній науці, дано оцінку стану проблеми самореалізації особистості на сучасному етапі.

Ключові слова: самореалізація особистості, історія педагогіки, самоосвіта, самовиховання, самоактуалізація.

Самохина Н. Н. Самореализация личности как педагогическая проблема: исторический контекст

Содержанием статьи является историко-педагогический анализ проблемы самореализации личности. В публикации определена сущность и содержание феномена самореализации; исследованы особенности зарождения и развития самореализации в педагогической науке, дана оценка состояния проблемы самореализации личности на современном этапе.

Ключевые слова: самореализация личности, история педагогики, самообразование, самовоспитание, самоактуализация.

Samokhina N. M. Self-realization of a person as the pedagogical problem: the historical context

The article deals with the historical and pedagogical analysis of the problem of a person's self-realization. The point and contents of the phenomenon self-realization in the article determined: the features of conception and development of self-realization in pedagogy are investigated, the estimation of the problem of a person's self-realization on the contemporary level is given.

Key words: a person's self-actualization, history of pedagogy, self-realization, self-up-bringing.

УДК 378.1

А. С. Тімошин, С. В. Волков

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОКАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі передбачає наявність у навчальному закладі достатньої кількості сучасних комп'ютерів, доступу до Інтернету, кваліфіковано організованої роботи локальної комп'ютерної мережі закладу.

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 24.12.2003 № 847, який визначає ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти, на 100 студентів передбачається 12 комп'ютерних місць. Цей норматив для підготовки фахівців з вищою освітою поширюється на освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавр, спеціаліст і магістр денної (та вечірньої) форми навчання. Якщо в навчальному закладі має місце заочна форма навчання, то відповідно до вказаного наказу матеріально-технічне забезпечення розраховується з коефіцієнтом 0,2 відносно нормативів для денної форми навчання. Нехай у навчальному закладі контингент на денній формі навчання становить N_D студентів, на вечірній формі – N_B студентів і на заочній – N_3 студентів. Тоді кількість робочих комп'ютерних місць у навчальному закладі можна поррахувати за формулою $K = 0,12 \cdot (N_D + N_B + 0,2 \cdot N_3)$.

Згідно з Правилами охорони праці під час експлуатації електронно-обчислювальних машин на одне робоче місце з відеотерміналом передбачається площа у $6,0 \text{ м}^2$. Отже, для дотримання вищим навчальним закладом ліцензійних та акредитаційних вимог загальна площа комп'ютерних класів закладу повинна складати близько $0,72 \cdot (N_D + N_B + 0,2 \cdot N_3)$ кв. м.

Робота локальної мережі, зазвичай, обслуговується мінімум двома серверами: локальним та Інтернет-сервером. На локальному сервері може бути встановлена операційна система Microsoft Windows Server 2003. Локальний сервер на логічному рівні підтримує сервер авторизації в локальній мережі, файловий сервер, Web-сервер для локального сайту, сервер баз даних. Інтернет-сервер працює з операційною системою Linux і підтримує електронну пошту, Web-сервер (Apache) для Інтернет-сайту, сервер доступу до Інтернету з локальної мережі.

Усю мережу побудовано за стандартом Microsoft. Зокрема, для доступу в мережу з робочих станцій частіше використовують операційну систему Windows 98 SE Rus.

Локальна мережа організовується на основі технології Fast Ethernet стандарту 100Base-T4 (віта пара), що забезпечує пропускну спроможність мережі в 100 Мбіт/с. До складу мережі входять сегменти

10 та 100 Мбіт/с. Сегменти побудовані на основі кабелю UTP5 („віта пара” п'ятої категорії). У мережі використовують комутатори й концентратори з пропускною спроможністю в 100 Мбіт/с.

Інтернет-сайт навчального закладу, зазвичай, містить інформацію про структуру закладу, спеціальності, кафедри та провідних викладачів; інформацію для абітурієнта; посилки на ресурси Інтернету, що можуть бути корисними для студентів та викладачів; гостьову книгу, форум та ін.

Одним з основних сервісів локального сайту можна вважати віртуальну бібліотеку, тобто електронну базу інструктивно-методичних та інформаційних документів з навчальних дисциплін та організації навчального процесу. За принципом створення та функціонування така віртуальна бібліотека може розглядатися як деяка автоматизована інформаційна система (АІС).

При розробці подібного роду систем найбільш придатним є використання інтернет-технологій, які дозволяють безперешкодно одержувати доступ до ресурсів системи і мають крос-платформну сумісність. До цього можна додати такі вимоги до АІС, як можливість зміни та забезпечення захисту даних від несанкціонованого доступу, мінімальні апаратні характеристики. Відносно програмних засобів створення АІС необхідно користуватися серверною мовою створення сценаріїв, що розроблена спеціально для web. До числа подібних мов належать такі програмні засоби, як Perl, ASP, JSP, PHP. Зокрема, PHP (Hypertext Preprocessor) володіє такими перевагами, як висока продуктивність, наявність інтерфейсів до багатьох різних систем баз даних, інтегровані бібліотеки для виконання багатьох загальних задач, відкритість вихідного коду, низька вартість.

Віртуальна бібліотека розрахована на обробку й збереження великого потоку інформації, що створює необхідність використання засобів управління базами даних (ЗУБД). Існує ряд ЗУБД, що мають можливість інтегрування в Інтернет-технології, це – PostgreSQL, Intebase, MS SQL Server, Oracle. Однак ці ЗУБД вимагають визначених капіталовкладень і умов використання. Найбільш прийнятним є ЗУБД MySQL, що має низку переваг, зокрема високу продуктивність і безкоштовне відповідно до ліцензії використання.

Наведемо приклад побудови автоматизованої інформаційної системи (рис. 1). Принцип роботи системи полягає в тому, що браузер користувача через мережу відправляє web-серверу HTTP-запит, після чого сервер передає керування механізму PHP, що у свою чергу відсилає запит MySQL. У результаті на виході сервера ми одержуємо генерований за механізмом PHP HTML-файл, що передається браузеру клієнта.

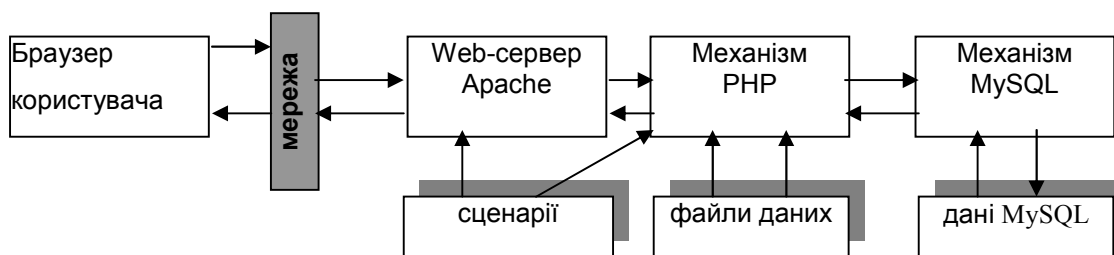


Рис. 1. Схема побудови АІС

Подібна автоматизована система є інтерактивною й може забезпечити докладну класифікацію матеріалу бібліотеки та пошук необхідної інформації.

В університетах, які мають розвинуту комп'ютерну мережу, фактично утворюється нове середовище, у якому студент проводить значну кількість часу. Це середовище сформоване сукупністю ресурсів і сервісів мережі, які визначають певний інформаційний простір (*е-простір*) навчального закладу. При цьому помітно змінюються не тільки форми, але і зміст технологій навчального процесу, документообігу, формування організаційних та управлінських рішень [2]. Якщо формалізувати поняття навчального процесу, тобто розглядати цей процес як „модель системи”, то е-простір стає досить суттєвою компонентою цієї системи. Більш того, можна по-різному моделювати навчальний процес залежно від конфігурації відношень е-простору з іншими компонентами навчального процесу.

Зауважимо, що на цей час у різних університетах України існують розвинуті локальні мережі з великою кількістю навчальних документів. Більшість таких документів створено для їхнього використання в локальній мережі або Інтернеті. Але важко визначити якісь загальні риси структури цих документів, як елементів єдиного інформаційного е-простору. У зв'язку з цим можна послатися на Наказ Міністерства освіти і науки України № 369 від 15.05.06 р. „Про затвердження тимчасових вимог до програмних педагогічних засобів”. Наказ створено на „виконання Указу Президента України від 04.07.2005 № 1013 „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, Державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006 – 2010 роки, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 07.12.2005 № 1153 та з метою впровадження єдиної політики в галузі створення сучасних інформаційних ресурсів для загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів, реалізації загальних системних рішень щодо здійснення та впровадження сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчально-виховний процес”.

Під *програмним педагогічним засобом* (ППЗ) розуміють комплект електронних інформаційних матеріалів, зазвичай, в оболонках

інтерактивних навчальних програм, що містять достатню кількість інформації з цієї навчальної дисципліни з розвинутою системою навігації у вигляді текстів з гіперпосиланнями, малюнків, анімацій, аудіо та відеофрагментів (тобто із залученням мультимедійних засобів). ППЗ призначено для самостійного вивчення дисципліни чи окремих її блоків або тем, підготовки до практичних, лабораторних або семінарських занять, виконання курсових проєктів (робіт), індивідуальних завдань, складання заліку або іспиту тощо. Очевидно, однією з основних властивостей ППЗ повинна бути можливість їх використання у W3-мережі (тобто Інтернеті).

Для створення документів, які публікуються в W3-мережі, тобто Web-документів, зазвичай, використовується HTML (Hypertext Markup Language) – мова розмічування інформації. Вихідний текст HTML-документа містить певні „мітки” (командні послідовності) мови HTML, які вказують (або повідомляють) Web-навігатору інформацію про засіб відображення тексту на моніторі читача. HTML-документ передбачає наявність деяких мультимедійних елементів. Але якщо документ містить складні діаграми, таблиці, матеріали математичного характеру, то при його передачі по W3-мережі у форматі HTML можливі порушення цілісності та якості тексту документа. Для запобігання цих недоліків використовується загальновизнаний формат передачі документів по мережі Інтернет – PDF (Portable Document Format). PDF запропоноване фірмою Adobe як незалежний від платформи формат для створення електронної документації, презентацій, передачі поліграфічних матеріалів та графіки через Інтернет. Більше того, документи формату PDF дозволяють використовувати гіпертекстову навігацію. Безпосередньо самі документи, до того як їх перевести у Web-формат, частіше підготовлюються в редакторі Microsoft Word, які неважко перевести у формати HTML або PDF. Але найбільш розвинутою комп’ютерною системою підготовки наукових документів з високою типографською якістю є система TeX, яка створена Дональдом Кнотом. TeX суттєво відрізняється від інших редакторів своєю надзвичайною стабільністю, роботою на різних типах комп’ютерів і практично повною відсутністю помилок. За рахунок відомих і доступних програм (конверторів) документи, які підготовлені в системі TeX, можуть бути конвертовані у формат PDF або у формат HTML. На структурному рівні розмічення документа TeX і HTML мають спільні риси.

Для створення на сторінках Web-документа анімаційних меню та мультимедійних роликів використовується технологія Flash. Flash-технологія призначена для розробки оригінальних графічних інтерфейсів користувачів з елементами анімації, відео та звука. При цьому розмір одержаної програми мінімальний і результат їх роботи не залежить від властивостей монітора в користувача, а це одна з основних вимог до Інтернет-проєктів. Отримання анімованих динамічних інтерактивних

сторінок з невеликим розміром пам'яті забезпечується використанням векторної графіки і могутніх алгоритмів стиску інформації.

На рис. 2 представлено більшість форматів електронних документів для мережі й друкування та можливості їх перетворення. Особливу увагу треба звернути на формат XML (Extensible Markup Language – розширювальна мова розмічення), який становить серцевину цілого сімейства нових програм для використання їх у Мережі [1].

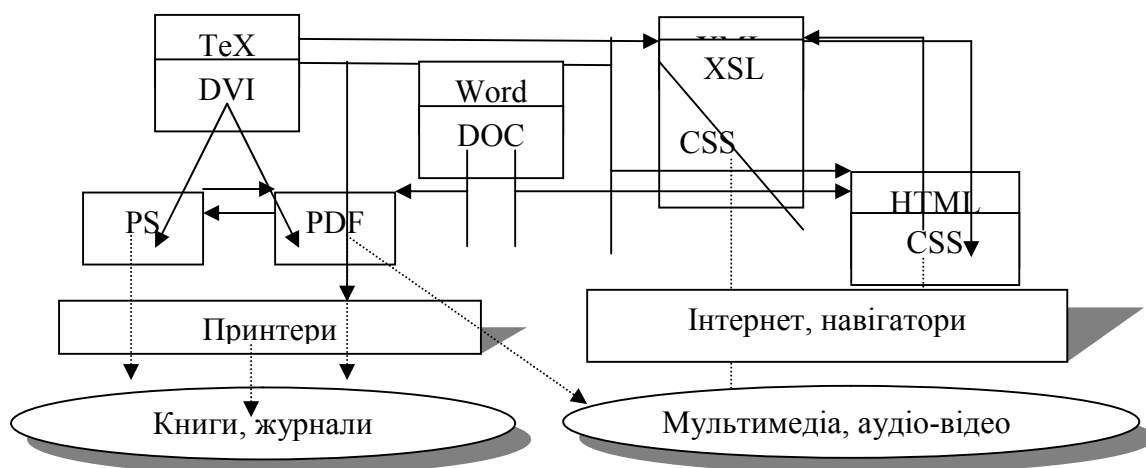


Рис. 2. Види електронних форматів у Мережі

На відміну від інших технологій анімації Web-сторінок, при використанні Flash-технологій відсутня проблема невідповідності розмірів екрана та сторінки. Задавши розміри об'єкта на екрані через відсотки від розмірів самого екрана, одержуємо завжди один і той же відносний розмір Flash-об'єкта. Причому, масштабуються не тільки елементи векторної графіки, але й убудовані графічні зображення. На цей час для створення Flash-роликів використовують пакет Macromedia Flash MX, який має високу інтеграцію з іншими мультимедійними і графічними програмними продуктами та значною мірою вдосконалену мову сценаріїв ActionScript.

Нарешті, укажемо докладний перелік завдань і робіт, які, так або інакше, виникають у навчальному закладі при експлуатуванні локальної мережі та Інтернет-сервера:

1. Забезпечення навчального процесу комп'ютерною технікою
 - 1.1. Підтримка комп'ютерних класів у робочому стані
 - 1.1.1. профілактика класів;
 - 1.1.2. захист від вірусів;
 - 1.1.3. оперативний ремонт або настройка окремих комп'ютерів;
 - 1.1.4. відправка до гарантійного ремонту обладнання з апаратними поломками.
 - 1.2. Забезпечення самостійної роботи студентів (СРС) у комп'ютерних класах

- 1.2.1. забезпеченість Інтернетом;
- 1.2.2. стеження за тим, щоб робота студентів мала виключно навчальний або науково-дослідний характер (не допускати використання будь-яких розважальних програм або розважальних ресурсів у мережі Інтернет);
- 1.2.3. організація чергувань у комп'ютерних класах збоку кафедр під час СРС;
- 1.3. Створення нових комп'ютерних класів
 - 1.3.1. планування нових комп'ютерних класів;
 - 1.3.2. виконання робіт з установки робочих станцій у нових комп'ютерних класах;
 - 1.3.3. установка й настройка програмного забезпечення в нових класах;
- 1.4. дрібний ремонт у комп'ютерних класах;
- 1.5. сканування документів.
- 2. Забезпечення функціонування локальної мережі
 - 2.1. Розподіл IP-адресів і доменних імен комп'ютерів мережі (DHCP сервер і DNS сервер)
 - 2.2. Підтримка роботи операційної системи локального сервера
 - 2.3. Захист від вірусів локального серверу.
 - 2.4. Підтримка в робочому стані апаратної частини мережі.
 - 2.5. Виконання робіт з установки нових вузлів мережі у випадку зміни структури мережі або її розширення.
 - 2.6. Підтримка внутрішнього інформаційного ресурсу для вдосконалення навчального процесу та документообігу
 - 2.6.1. розробка структури інформаційного ресурсу;
 - 2.6.2. програмна реалізація;
 - 2.6.3. поповнення необхідною інформацією;
 - 2.7. Розподіл прав доступу користувачів до інформації
 - 2.7.1. додавання користувачів (логін, пароль);
 - 2.7.2. розподіл прав користувачів;
 - 2.7.3. захист інформації від несанкціонованого доступу;
- 3. Обслуговування Інтернет-серверу
 - 3.1. Відносини з провайдерами.
 - 3.2. Настройка й підтримка електронної пошти.
 - 3.3. Настройка й підтримка проксі-серверу (розподіл каналу Інтернет між користувачами в рамках навчального закладу)
 - 3.4. Установка антивірусного програмного забезпечення, своєчасне оновлення антивірусних баз
 - 3.5. Захист від спаму
 - 3.6. Настройка і забезпечення захисту Web-сервера
 - 3.7. Підтримка Web-сайту
 - 3.7.1. розробка структури сайту;
 - 3.7.2. створення дизайну;
 - 3.7.3. програмна реалізація;
 - 3.7.4. поповнення сайту;

- 3.7.5. оптимізація сайту для пошукових систем.
4. Участь у закупівлях нового комп'ютерного обладнання та програмного забезпечення.
- 4.1. Вибір програмного забезпечення відповідно до
- 4.1.1. використання програм (коштовне, безкоштовне);
- 4.1.2. дисциплін, які викладаються з використанням комп'ютерних класів;
- 4.1.3. вимог спеціальності;
- 4.1.4. специфіки підрозділу навчального закладу;
- 4.2. Складання кошторису на закупівлю комп'ютерної техніки.
5. Експертиза програмних педагогічних засобів, які надходять у Мережу, Методичною радою навчального закладу.

Література

1. Ашин Г. В. тисках духовного гнета: (Что популяризуют средства массовой информации США) / Г. Ашин, А. Мидлер. – М. : Мысль, 1986. – 253 с. **2. Левинсон А.** Каналы и способы трансляции ценностей искусства. Массовая коммуникация / А. Левинсон // Искусство в художественной жизни социалистического общества / отв. ред. В. Н. Дмитриевский. – М. : Наука, 1990. – С. 45 – 47. **3. Можнягун С.** Кризис буржуазной „массовой культуры” / С. Можнягун. – К. : Мистецтво, 1981. – 151 с. **4. Мяло К.** Под знаменем бунта / К. Мяло. – М. : Мол. гвардия, 1985. – 278 с.

Тимошин А. С., Волков С. В. Організація локальної мережі у вищих навчальних закладах

Статтю присвячено визначенню функцій та організації локальної мережі у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: комунікація, комп'ютер, Інтернет, сайт, інформаційні технології.

Тимошин А. С., Волков С. В. Организация локальной сети в высших учебных заведениях

Статья посвящена выявлению функций и организации локальной сети в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: коммуникация, компьютер, Интернет, сайт, информационные системы.

Timoshin A. S., Volkov S.V. The organization of a local network in higher educational institutions.

Article is devoted revealing of functions and the organization of a local network in higher educational institutions.

Key words: communications, the computer, the Internet, a site, information systems.

УДК 378.147+802.0

Л. В. Тимошина

**О МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

В условиях интеграции образовательной системы Украины в европейское образовательное пространство, которое также прибывает в состоянии трансформации в свете Болонского процесса, потребность в специалистах с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции диктует необходимость разработки и внедрения современных методов формирования навыков и умений профессионально ориентированных языковых коммуникаций.

В этом контексте актуальным является вопрос европеизации отечественной системы высшего образования и соответствии профессиональной языковой подготовки специалистов основным направлениям модернизации высшего образования Украины.

Учёные-исследователи и работники системы высшего профессионального образования придают особое значение необходимости отражения целей европеизации и пересмотра содержания обучения иностранным языкам в неязыковых вузах Украины, его трансформирования и интенсификации в соответствии с рекомендациями Совета Европы в области языкового образования.

Среди украинских и зарубежных учёных, которые, так или иначе касаются вопросов организационно-педагогических методов обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях, следует отметить таких как Т. Ильина, П. Пидкасистый, Л. Кондрашова, М. Кривко, Л. Мартиросян, М. Жинкин, В. Бухбиндер, С. Козак,, А. Леонтьев, Г. Китайгородская, Т. Левченко, С. Савиньон, М. Свейн. В научно-педагогических работах указанных авторов исследуются различные аспекты общей подготовки по иностранным языкам. Однако, проблема специализированной языковой подготовки, развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов остается актуальной. В частности, дискуссионными являются вопросы содержания и организации процесса обучения студентов технических вузов иностранному языку для дальнейшего его использования в профессиональной сфере. Именно поэтому следует обратить внимание на зарубежный опыт в данной области, что даст возможность выделить полезные моменты для отечественной образовательной системы.

Несмотря на разную трактовку понятия профессионально направленного обучения иностранному языку в вузе, в целом, содержание этих технологий базируется на таком подходе как обучение иностранным языкам со специальной целью (English for Special

Purposes). Согласно исследованиям Т. Хатчинсона и А. Ватерса появление курсов изучения иностранного (английского) языка со специальной целью было обусловлено, по крайней мере, тремя причинами: социально-историческими, лингвистическими и психологическими [1].

К первым, социально-историческим, следует отнести бурное развитие науки, техники и экономической деятельности на международном уровне после окончания второй мировой войны. Доминирование США в этих областях в послевоенный период придало английскому языку международный статус.

Кроме социально-исторических причин, необходимо отметить революционные изменения в лингвистике. Новые взгляды лингвистики были обращены на то, каким образом язык используется в реальном общении, а не на его структурные особенности, которые так настойчиво исследовали консервативные лингвисты. Т. Хатчинсон и А. Ватерс отмечают, насколько важным было осознание того факта, что язык в устной и письменной речи функционирует по-разному. Развитие данной мысли допускало, что язык может меняться в зависимости от коммуникативной ситуации [1]. И, как следствие, в конце 1960-х и в начале 1970-х гг. появились первые работы, исследующие особенности использования английского языка в научных и технических областях деятельности.

Однако, самым важным, по мнению Т. Хатчинсона и А. Ватерса, в возникновении обучения английского языка со специальной целью стали не социально-исторические и не лингвистические причины, а психологические. Психологические акценты, по их мнению, были смещены с проблем методики преподавания языка, на проблемы, связанные с тем, как студенты изучают языки [Там же]. Стало очевидным, что студенты имеют разные стратегии, умения и навыки изучения языка, разные уровни предварительной языковой подготовки, и они, в конце концов, по-разному мотивированы. В результате такого психологического подхода, современное обучение иностранному языку со специальной целью является, прежде всего, обучением, ориентированным (центрированным) на студента, его требования и желания.

Таким образом, появилось понятие „обучение английскому языку со специальной целью” (ESP). Какой же главный смысл этого подхода обучения иностранному языку? Исследователи подхода обучения английскому языку со специальной целью П. Стривенс, Т. Дудлей-Эванс, Ст. Джон, Энтони и др. определяли его с точки зрения разделения абсолютных и вариативных характеристик.

В 1997 году Т. Дудлей-Эванс [2] предложил свое видение абсолютных и вариативных характеристик обучения иностранному языку со специальной целью, которое было своеобразной модификацией более раннего разделения характеристик П. Стривенсом.

Абсолютними характеристиками являються:

- направленность на удовлетворение специальных потребностей субъектов обучения;
- использование базовой методологии и видов деятельности, свойственных дисциплине, на которую направлено содержание обучения иностранному языку;
- сосредоточение на языковых средствах (грамматика, лексика, стиль), соответствующих навыках и жанрах, характерных для целевых видов деятельности.

Вариативными характеристиками являются:

- направленность и разработка относительно определенных специальных дисциплин;
- использование в специальных учебных ситуациях методологии, которая отличается от методологии, используемой для обучения общему иностранному языку;
- основная направленность на взрослых студентов вузов или студентов, которые сочетают обучение с выполнением определенной профессиональной деятельности;
- общая направленность на студентов среднего и продвинутого уровней владения иноязычной коммуникативной компетенцией;
- формирование определенных базовых знаний языковой системы в большинстве курсов обучения иностранному языку со специальной целью, которые можно использовать для работы с начинающими [3].

Также выделяют разные типы обучения иностранному языку со специальной целью. Так, по мнению Д. Карвера существует 3 типа обучения иностранного языка со специальной целью:

1. Иностранный язык в его ограниченном варианте.
2. Иностранный язык для научных и профессиональных целей.
3. Иностранный язык в специальных темах [4].

Для иноязычной подготовки студентов технических вузов особый интерес представляет второй тип, который Д. Карвер еще подразделяет на 3 области: иностранный язык науки и техники; язык бизнеса и экономики; язык общественных наук [4].

Но Т. Хатчисон и А. Ватерс считают, что нет четкой разницы между языком науки и тем, что используют для профессиональных целей.

Д. Карвер также определяет характерные особенности обучения иностранному языку со специальной целью: использование аутентичных материалов; направленность на достижение поставленной цели; саморегулятивность [4].

Использование аутентичных текстов специализированного содержания в измененном виде или форме первоисточника является важным аспектом в данном подходе обучения иностранному языку.

Ориентирование на достижение цели предусматривает возможность реализации коммуникативных задач в условиях реальной деятельности специалистов.

На наш взгляд, саморегулятивность предусматривает превращение обучаемых в пользователей. В такой ситуации студенты должны сами решать – когда, что и как учить.

Учебные материалы, которые могут быть использованы в рамках обучения иностранному языку со специальной целью, по мнению выше упомянутых исследователей, сегодня не отвечают потребностям тех, кто учится, а следовательно, и требованиям учебного процесса в целом. Например, Дж. Джонс предлагает создать ресурсный банк таких учебных материалов [5].

Таким образом, анализ исследований зарубежных ученых подхода обучения иностранного языка со специальной целью констатирует недооценку вопроса обновления его содержательного компонента. Учитывая европейский опыт создания учебных материалов нового поколения в системе языкового образования, необходимо определить приоритеты в выборе аутентичного наполнения учебных материалов, обеспечивающих формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов.

В аспекте общеевропейских рекомендаций по языковому образованию (Common European Frameworks of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001)), следует определить принципы и требования к написанию учебных программ, учебников и методических рекомендаций.

Литература

1. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A learning-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 128 p. **2. Dudley-Evans T.** Developments in ESP : A multi-disciplinary approach / **T. Dudley-Evans**, M. St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 113 p. **3. Strevens P.** ESP after twenty years: a re-appraisal // ESP: State of the Art. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1988. – P. 58-66. **4. Carver D.** Some propositions about ESP / **D. Carver** // The ESP Journal, 1983. – N. 2. – 131-137. **5. Jones G.** ESP textbooks: Do they really exist? English for Specific Purposes, 1990. – N.9. – 89-93.

Тімошина Л. В. Про методи формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції у студентів технічних вузів

У статті аналізуються дослідження підходу навчання англійській мові зі спеціальною метою, який є основою для професійно орієнтованою іншомовної підготовки студентів технічних ВНЗ. Розглядаються історичні, лінгвістичні та психологічні передумови

виникнення даного підходу, його типи, характеристики і навчальні матеріали, які забезпечують формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції у студентів технічних вузів.

Ключові слова: комунікативна компетенція, професійно орієнтований підхід, автентичний матеріал

Тимошина Л. В. О методах формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технических вузов

В статье анализируются исследования подхода обучения английскому языку со специальной целью, который является основной для профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов технических вузов. Рассматриваются исторические, лингвистические и психологические предпосылки возникновения данного подхода, его типы, характеристики и учебные материалы, обеспечивающие формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технических вузов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, профессионально ориентированный подход, аутентичный материал.

Timoshina L. V. On methods forming professionally oriented foreign language communicative competence of students of technical higher schools

The article deals with some investigations of approaches of English for Specific Purposes (ESP) which are the basis for professionally oriented foreign language training of technical students. Historical, linguistic and psychological aspects of the origins of ESP, its types, characteristics and program materials providing the formation of professionally oriented foreign language communicative competence of technical students have been considered in the article.

Key words: communicative competence, professionally oriented approach, authentically material.

УДК 378.011.3 – 051: 78.071

С. М. Холодков

**ДО ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З КИТАЮ ДО НОРМАТИВНИХ ВИМОГ У
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ В УКРАЇНИ**

Закономірністю сучасних міжнародних демократичних відносин сьогодення стає обмін культурними надбаннями кожної нації. Це надає

можливості багатьом народам інтегруватися до єдиного культурно-освітнього простору, обмінюватися накопиченими знаннями в різних галузях науки, техніки, освіти й мистецтва та стає суттєвим чинником нарощування духовного потенціалу світового сучасного суспільства. Оскільки суспільно-історичний розвиток будь-якої нації відбувається завдяки відродженню та оновленню її культурно-освітнього потенціалу шляхом інтенсивного розширення освітньо-інформаційного кола в нових історичних умовах, тому державна освітня програма КНР, ураховуючи нагальну потребу у висококваліфікованих фахівцях, надає значній частині китайської молоді можливість здобувати професійну освіту в багатьох країнах Європи, зокрема й в Україні, з метою подальшого інтегрування набутих знань, умінь та навичок у систему музично-педагогічної освіти Китаю, – зазначає Цзін Нань [1, с. 1]. Саме тому на сьогоднішній день у ВНЗ України кількість китайських студентів постійно зростає й проблема реалізації інтелектуального потенціалу нації набуває гострої актуальності.

З появою китайської молоді у вітчизняному освітньому просторі в системі вищої освіти склалася певна ситуація. З одного боку, ми маємо новий контингент іноземних студентів із східним (азійським) типом мислення, з іншого – весь потужний арсенал вітчизняного педагогічного досвіду та методологічних напрацювань розрахований на студентів із західним (європейським) типом. Ця ситуація ускладнюється ще й тим, що рівень професійної підготовки китайських студентів часто не відповідає певним вимогам, оскільки в системі музичної освіти Китаю відсутнє комплексне навчання, що характерне для вітчизняної освітньої системи. Тож, ми вважаємо, що особливої актуальності в процесі фахової підготовки китайських студентів в умовах вітчизняних ВНЗ є їхня адаптація до нормативних вимог, що існують у процесі підготовки фахівця в Україні. Тож питання адаптації китайських студентів до цих вимог і визначає проблематику статті.

У сфері мистецької освіти та методики навчання в Україні існує досить широка наукова база, яку становлять дослідження О. Бурської, В. Медушевського, Н. Мозгальнової, О. Піхтар, О. Плотницької, О. Плохотнюка, О. Ростовського [2 – 8;] та ін. Оскільки проблема навчання китайських студентів у вітчизняних ВНЗ є досить новою, тож на сьогоднішній день відбувається інтенсивне формування наукової бази саме з цього питання. Активну участь у цьому процесі беруть не тільки українські науковці, але й китайські, такі як Лю Сі Мей, Ма Вей, Цзін Нань, Чен Жень У, Ши Хун Чан [9 – 12] та ін., які досліджують різноманітні аспекти цієї проблеми. Але все ж таки проблема адаптації студентів з КНР до нормативних вимог у професійній підготовці фахівця в Україні на сьогоднішній день ще остаточно не вирішена. Тож визначення шляхів адаптації до нормативних вимог у професійній підготовці фахівця студентів музичних спеціальностей з Китаю і є метою цієї статті.

В Україні в професійній підготовці фахівця існують певні нормативи. Державним нормативним документом, у якому визначається зміст навчання, установлюються вимоги до змісту, обсягу й рівню освітньої та професійної підготовки є освітньо-професійна програма (ОПП). Цей стандарт використовується й при визначенні змісту навчання як бази для опанування новими спеціальностями, кваліфікаціями й визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації, і при розробці та коригуванні відповідних навчальних планів і програм навчальних дисциплін та розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівця. Документом, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави й вимоги до його компетентності та інших соціально важливих властивостей і якостей, є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) випускника вищого навчального закладу. Ці документи затверджуються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України та є обов'язковими для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців.

Звернімо увагу на зміст деяких умінь майбутнього фахівця, що є нормативними в його подальшій професійній діяльності, а саме: володіти різними прийомами звукоутворення (туше); володіти різними видами інструментальної техніки; порівнювати та аналізувати різні варіанти виконавської інтерпретації того чи іншого твору, технічно-досконало та художньо-переконливо інтерпретувати музичний твір; осмислено використовувати різні технічні прийоми та прийоми звукоутворення в процесі інтерпретації творів різних художньо-стильових епох; застосовувати теоретичні знання з історії музики та історії інструментального виконавства в процесі створення цілісного художнього образу виконуваного твору; прогнозувати результати музично-педагогічної діяльності; орієнтуватися в художньо-стильових напрямках розвитку музичного мистецтва; аналізувати та оцінювати музичні твори сучасних композиторів; застосовувати теоретичні знання в процесі створення художньої концепції виконуваних творів; зіставляти та аналізувати різні художньо-естетичні концепції сучасної музичної культури; технічно досконало та художньо-переконливо виконувати твори сучасних композиторів; професійно обґрунтовано оцінювати інструментальний твір (твори) або музичну виставу (опера, балет, мюзикл тощо); пропагувати твори спадщини світової й національної музично-виконавської культури, а також новітні твори виконавського мистецтва; створювати різні типи музично-критичних робіт (рецензії, статті, відгуки); діагностувати стан розвитку творчих здібностей у студента; ефективно розвивати професійно значущі здібності школярів та студентів та ін.

У документі ОКХ серед типових завдань діяльності, якими має володіти випускник ВНЗ спеціальності „Музичне мистецтво”,

зазначаємо такі: оволодіння основами теорії та практики формування виконавської майстерності; створення оригінального та художньо-змістовного продукту виконавського мистецтва для задоволення музично-естетичних потреб кожної людини й суспільства; ефективне керівництво навчально-виховним процесом у музично-педагогічній сфері; визначення методологічних і теоретичних основ професійно-творчої діяльності та розв'язання проблем з реалізації завдань щодо ефективного спрацьовування механізму якісної фахової підготовки; вивчення, виконання та пропаганда кращих зразків музичного мистецтва та ін.

Успішне вирішення цих завдань фахівцем зумовлено набутими вміннями, що передбачають: чітке й грамотне відтворення нотного тексту, володіння різними прийомами звукоутворення, володіння різними видами інструментальної техніки, осмислене використання різних технічних прийомів звукоутворення в процесі інтерпретації творів різних художньо-стильових напрямів, зіставляти та аналізувати різні варіанти виконавської інтерпретації того чи іншого твору, технічно досконало та художньо-переконливо інтерпретувати музичний твір, застосовувати теоретичні знання в процесі створення художньої концепції виконуваних творів, діагностувати стан розвитку творчих здібностей у вихованців, ефективно розвивати професійно значущі здібності школярів та студентів, технічно досконало та художньо-переконливо виконувати твори сучасних композиторів, застосовувати теоретичні знання з історії музики та історії інструментального виконавства в процесі створення цілісного художнього образу виконуваного твору, пропагувати твори спадщини світової й національної музично-виконавської культури, а також новітні твори виконавського мистецтва, порівнювати та аналізувати різні художньо-естетичні концепції сучасної музичної культури, аналізувати та оцінювати твори сучасних композиторів, орієнтуватися в художньо-стильових напрямках розвитку сучасного музичного мистецтва, професійно обґрунтовано оцінювати інструментальний твір (твори) або музичну виставу (оперу, балет, мюзикл) та ін.

Тобто ОКХ фахівця залежить від оволодіння ним освітньо-професійною програмою (ОПП). Зауважимо, що вимоги є достатньо високими. Оволодіння ними вимагає від студента певного професійного рівня вже на початку навчального процесу, тому постає питання, яким чином китайські студенти, що не мають ані європейського типу музичного мислення, ані відповідної комплексної музичної підготовки, ані відповідного професійного рівня, будуть відповідати цим нормативам, чи уявляється можливим за короткий термін навчання в магістратурі (1 рік) оволодіти відповідними знаннями, вміннями та навичками на рівні, що відповідає вищезазначеним вимогам? На нашу думку, якщо це й може бути можливим (і то не в повному обсязі), то тільки в окремих, виключних випадках, не для переважної більшості

китайської студентської молоді, що не має відповідного первісного професійного рівня.

На наш погляд, первісними вимогами для успішного оволодіння подальшими професійними знаннями, уміннями та навичками для спеціалізації фортепіано є:

1. Наявність музичних здібностей, особистісної сприйнятливості, інтересу до навчання та цілеспрямованості.

2. Знання російської або української мови на тому рівні, що дозволяє адекватне сприйняття подальших професійних знань, умінь та навичок.

3. Володіння концертною програмою в обсязі 5 – 6 різностильових музичних творів: поліфонічний твір (фуга), твір сонатної форми (сонатне алегро), концертний твір композитора-романтика, будь-який віртуозний твір, будь-який твір кантиленного характеру (або дві різнохарактерні мініатюри). Рівень програми та якість її виконання повинні бути не нижче рівня II курсу музичного коледжу.

4. Певний базовий рівень знань та вмінь з профілюючих музичних дисциплін (історії музики, сольфеджіо, теорії, гармонії та ін.), що передбачає вільне оперування основними музичними категоріями (лад, сталість, усталеність, неусталеність, тональність, ритм, метр, мотив, інтонація, тема, секвенція, артикуляція, стиль, інтерпретація тощо) та дозволяє адекватно сприймати, усвідомлювати й аналізувати нові знання, уміння та навички.

Отже, подальше надання якісної освіти китайській молоді, на наш погляд, передбачає створення адаптованої до китайських студентів методичної бази та окремих китайських навчальних груп, що будуть навчатися за адаптованими навчальними програмами з дозованим обсягом інформації та поступовим характером набуття професійних знань, умінь та навичок. За цих умов у комплексі музично-теоретичних та музично-практичних дисциплін на підґрунті розвитку музичного мислення стане можливим:

➤ приділяти щільну увагу:

а) усвідомленню китайськими студентами схожих та несхожих рис музичних констант (ритм, метр, лад, тембр тощо) європейської та китайської музичних традицій;

б) тренуванню точного сприймання якостей констант європейської музики на слух, уміння знаходити та аналізувати їх у творах, що виконуються;

в) вивченню європейської системи засобів музичної виразності, аналізуючи різноманітні аспекти її прояву у творчості будь-якого європейського композитора та у творах, що виконуються;

г) визначенню, усвідомленню та розрізненню усталених мотивів-символів, що мають семантичне значення в музиці європейської традиції, знаходити їх у творах, що виконуються, уміти пояснити їх значення;

- д) вивченню основних принципів артикуляції;
- е) усвідомленню особливостей форми та стилю будь-якого музичного твору;
- ж) значенню техніки в професійній діяльності та наполегливому її тренуванню;
- розвиток уміння (через сферу виражальних засобів) розкриття характеру й визначення художньо-образного змісту твору та адекватного його відтворення;
- розвиток уміння аналізу різноманітних інтерпретацій та створення свого художньо-переконливого тлумачення (трактування) будь-якого музичного твору, на основі відповідності авторської задумки.

Уважаємо, що створення сприятливих для навчання китайської молоді умов у вітчизняному освітньому колі значно підвищить якість їхньої професійної підготовки. Саме цей аспект набуває особливої актуальності на сучасному етапі розвитку міжнародного ринку освітніх послуг, сприяє підвищенню *repute* вищих навчальних закладів України та утворює міцне підґрунтя для подальшої взаємовигідної співпраці з іноземними країнами в культурно-освітньому просторі.

Література

- 1. Цзінь Нань.** Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 „Теорія та методика музичного навчання” / Нань Цзінь. – К., 2009. – 21 с.
- 2. Бурська О. П.** Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Бурська Ольга Петрівна. – Вінниця, 2004. – 239 с.
- 3. Медушевский В. В.** Музыкальное мышление и логос жизни / В. В. Медушевский // Музыкальное мышление : сущность, категории, аспекты исследования : сб. ст. / сост. Л. И. Дыс. – К. : Муз. Україна, 1989. – С. 18 – 27.
- 4. Мозгальова Н. Г.** Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 „Теорія та методика музичного навчання” / Н. Г. Мозгальова. – К., 2002. – 23 с.
- 5. Піхтар О. А.** Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Піхтар Олена Анатоліївна. – К., 2007. – 251с.
- 6. Плотницька О. В.** Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Плотницька Оксана Віталіївна. – Житомир, 2005. – 211 с.
- 7. Плохотнюк О. С.** Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності : дис. канд. пед. наук. : 13.00.04 / Плохотнюк Олександр Сергійович. – Луганськ, 2009. – 244 с.
- 8. Ростовський О. Я.** Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський.

– К. : ІЗМН, 1997. – 248 с. **9. Лю Сі Мей.** Ритмічні аспекти виконання партії Іоланти в одноіменній опері П. Чайковського / Метроритм-1 : кол. моногр. / під ред. І. М. Юдкіна. – К., 2002. – С. 60 – 61. **10. Ма Вей.** Ритм форми в традиції Китаю и в европейской музиці / Метроритм-1 : кол. моногр. / під ред. І. М. Юдкіна. – К., 2002. – С. 93 – 96. **11. Чень Жень У.** „Ритм вздоха” в вираженні лиричної експресії опери „Травиата” Дж. Верді / Метроритм-1 : кол. моногр. / під ред. І. М. Юдкіна. – К., 2002. – С. 61 – 64. **12. Ши Хун Чан.** Ритмізація в драматургії партії Скарпья в „Тоске” Дж. Пуччини / Метроритм-1 : кол. моногр. / під ред. І. М. Юдкіна. – К., 2002. – С. 64 – 66.

Холодков С. М. До питання адаптації студентів музичних спеціальностей з Китаю до нормативних вимог у професійній підготовці фахівця в Україні

Статтю присвячено проблемі адаптації студентів музичних спеціальностей із Китаю до нормативних вимог у професійній підготовці фахівця, що існують в Україні.

Ключові слова: освітньо-професійна програма, освітньо-кваліфікаційна характеристика, студенти музичних спеціальностей.

Холодков С. М. К вопросу адаптации студентов музыкальных специальностей из Китая к нормативным требованиям в профессиональной подготовке специалиста в Украине

Статья посвящена проблеме адаптации студентов музыкальных специальностей из Китая к нормативным требованиям в профессиональной подготовке специалиста, существующие в Украине.

Ключевые слова: образовательно-профессиональная программа, образовательно-квалификационная характеристика, студенты музыкальных специальностей.

Kholodkov S. M. The problem adaptation of students music specialty's from Chinese to standard requirements in professional preparation music specialists on Ukraine

The article is devoted problem adaptation of student's music specialties from Chinese to standard requirements in professional preparation music specialists on Ukraine.

Key words: are education-professional program, educational-qualification characteristics, students of music specialties.

УДК [378.015.31:140.8]:[378.016:78]

Чжай Ши

ФОРМИРОВАНИЕ МИРООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жизнь людей в обществе носит исторический характер. То медленно, то ускоренно, интенсивно изменяются во времени все составляющие общественно-исторического процесса: технические средства и характер труда, отношения между людьми и сами люди, их мысли, чувства, интересы. Мироотношение человеческих сообществ, социальных групп, личностей также подвержено историческим переменам. Оно активно улавливает, преломляет большие и малые, явные и скрытые процессы общественных изменений. Говоря о мироотношении в большом общественно-историческом масштабе, мы имеем в виду преобладающие на том или ином этапе истории предельно общие убеждения, принципы познания, идеалы и нормы жизнедеятельности, то есть общие черты интеллектуального, эмоционального, духовного настроения той или иной эпохи.

Отношение к миру – интегративное качество духовной характеристики личности. В нем принципиально важна связь его компонентов, их сплав, и как в сплаве различные сочетания элементов, их пропорции дают разные результаты, так нечто подобное происходит и с мироотношением.

В состав мироотношения входят и играют в нем важную роль обобщенные знания повседневные, или жизненно-практические, профессиональные, научные. Чем солиднее запас знаний в ту или иную эпоху, у того или иного народа или отдельного человека, тем более серьезную опору может получить соответствующее мироотношение. Наивное, непросвещенное сознание не располагает достаточными средствами для четкого, последовательного, рационального обоснования своих взглядов, обращаясь часто к фантастическим вымыслам, поверьям, обычаям.

Степень познавательной насыщенности, обоснованности, продуманности, внутренней согласованности того или иного мироотношения бывает разной. Но знания никогда не заполняют собой всего поля мироотношения. Кроме знаний о мире (включая и мир человека) в мироотношении осмысливается также весь уклад человеческой жизни, выражаются определенные системы ценностей (представления о добре и зле и другие), выстраиваются образы прошлого и проекты будущего, получают одобрение (осуждение) те или иные способы жизни, поведения.

В современных условиях жизнь людей, их будущее во многом зависят от общего положения в мире. Благодаря средствам массовой

информации, туризму мир воспринимается людьми как среда, оказывающая на их жизнь реальное влияние.

Цель данной статьи – проанализировать понятийный аппарат проблемы формирования мироотношения личности в процессе музыкального образования. Именно учитывая массовость и стихийность получаемой молодыми людьми информации, при подготовке статьи мы также ставили себе целью доказать позитивное влияние музыки на проблему формирования мироотношения студентов в процессе музыкального образования.

В настоящее время обсуждение и исследование проблемы мироотношения приобрело универсальный характер для науки в целом. Существуют многочисленные философские, социологические, психологические, педагогические труды, направленные на его многостороннее изучение. Но при этом, как ни парадоксально, практически отсутствуют работы, посвященные формированию мироотношения личности средствами искусства, до сих пор не создано данное художественно-педагогическое направление. Между тем, многими учеными признается, что именно через познание иной культуры, в том числе музыкальной, человек становится более терпимым (толерантным) по отношению к народу данной культуры. Влияние музыки на гармоничное формирование личности подтверждено различными социологическими и психологическими исследованиями (Д. Фуччи [D. Fucci], Л. Петросино [L. Petrosino], М. Бенкса [M. Banks], К. Заума [K. Zaums] и др.), в которых подчеркивается, что большой музыкальной кругозор облегчает общение и взаимопонимание между разными слоями общества, а одним из кирпичиков прочного социального мира может быть широкое и всеобщее музыкальное образование, психологически сближающее людей и обращающее „чужое” в „свое”.

В разработке проблемы формирования мироотношения студентов музыкально-педагогических специальностей накоплен огромный научный материал философского, общенаучного и частно научного уровней. Проблема мироотношения широко исследовалась в философских учениях, рассматривающих проблему человека, его сущность и предназначение. В античной и средневековой философии – это труды А. Августина, Аристотеля, Конфуция, Сенеки, Сократа, Платона, Тертуллиана и др.; в философии Возрождения и Нового времени – труды Н. Кузанского, Дж. Локка, М. Монтеня, Э. Роттердамского и др.; в классической немецкой философии – учения В. Г. Гегеля, И. Канта, Л. Фейербаха и др.; в философии романтизма – В. Г. Вакенродера, И. В. Гете, Новалиса, Л. Тика, Ф. Шлегеля и др., также в т.н. „философии жизни” – труды А. Бергсона, В. Дильтея, С. Кьеркегора, Ф. Ницше, А. Шопенгауэра, О Шпенглера и др.; в философии XX в. – исследования М Бубера, З. Фрейда, Э. Фромма, М. Шелера и др.; в русской философии XIX – XX вв. учения М. Бахтина, Н. Ильина, Н. Лосского, В. Соловьева, А. Ухтомского, П. Флоренского,

Н. Федорова и др.; в украинской философии – классической и современной – сочинения Г. Сковороды, П. Юркевича, В. Иванова, В. Малахова, Е. Быстрицкого, В. Шинкарука, С. Крымского и др.

Педагогика формирования мироотношения имеет глубокие корни во взглядах многих ученых. Это Ш. Амонашвили, К. Вентцель, С. Гессен, В. Зеньковский, П. Каптерев, К. Роджерс, В. Сухомлинский, Л. Толстой и др. Опосредованно эти проблемы рассматривались в педагогических исследованиях В. Бутенко, В. Дряпики, С. Мельничука, Н. Миропольской, Г. Падалки, Л. Печко, О. Рудницкой, Г. Шевченко.

Воспитание ставит целью приобщать студентов к общечеловеческим достижениям и ценностям. В этой связи содержание образования должно включать следующие направления: этнодемографические ситуации в различных странах, на материках и в мире в целом; социально-этнические изменения, происшедшие в мире; единство и неделимость противоречивого, многоэтнического мира; тенденции народов к интеграции в Европе и других регионах мира; планетарные процессы и глобальные проблемы народов. Поэтому студентам важно знать и понимать:

- содержание документов о правах человека и народов, которые регулируют отношения людей, позволяют принимать действенные меры по разрешению возникающих конфликтов;
- культуру народов и государств мира, их взаимоотношения, взаимовлияние культур и традиций;
- экономические основы взаимодействия стран и народов, разделение труда между народами, кооперирование предприятий различных стран, передвижение капиталов, рабочей силы и товаров, создание производственных филиалов за пределами национальных территорий;
- требования ООН о недопустимости эксплуатации и неравенства между народами, истинные причины отсталости народов бывшего колониального и полуколониального мира, обоснование необходимости оказания им помощи, что должно обеспечить преодоление пережитков идеологии расизма, апартеида, национальной и религиозной исключительности;
- политические, экономические, технические, хозяйственные, культурные изменения, происходящие в мире в последнее время.

При организации учебно-воспитательного процесса необходимо исходить из этих объективных процессов, которые и сегодня составляют сердцевину национальных отношений как на мировой арене, так и внутри многонациональных обществ. Глобальное образование предусматривает включение в учебный процесс таких направлений педагогической деятельности, как воспитание интереса и уважения к культурам народов мира, достижение понимания общемирового и специфического в этих культурах, воспитание внимания к глобальным, общемировым событиям, понимание их характера и последствий,

развитие навыков системного подхода к изучению мировых процессов, воспитание признания равноправными и равноценными различных точек зрения на мировые явления.

Психологическими факторами успешности развития готовности к формированию мироотношения в структуре личностного мировоззрения являются осознание личностью потребности в позитивном отношении к миру и требований общества, а также собственного уровня мироотношения; осмысление необходимости и возможности формирования мироотношения; мобилизация сил для достижения поставленных целей.

На наш взгляд, личность, обладающая позитивным отношением к миру – это человек, хорошо знающий себя и понимающий других людей. Личность без сформированного мироотношения можно охарактеризовать как человека, не обладающего качествами гибкости во взаимодействии с окружающими людьми и миром, а также эмпатией по отношению к ним.

Когда мы говорим о мироотношении личности, мы не имеем в виду отказ от собственных взглядов, ценностных ориентации и идеалов. Мироотношение не должно сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов, а предполагает, с одной стороны, устойчивость, как способность человека реализовать свои личные позиции, а с другой – гибкость как способность с уважением относиться к позициям и ценностям других людей.

Формирования мироотношения – процесс сложный, осуществляется всей социальной действительностью, окружающей молодого человека, обществом, под влиянием взаимоотношений в семье, сложившихся взглядов и отношений ее членов к другим людям и обществу в целом, под влиянием общения со сверстниками и окружающими людьми.

Как показывает анализ практики, рассматриваемый выше процесс происходит стихийно. Процесс формирования мироотношения личности никогда не заканчивается. Однако действительно важным этапом этого процесса является период студенчества, когда происходит профессиональное становления и общекультурное развитие личности [3, с. 9]. Для того, чтобы сделать его целенаправленным, на наш взгляд, необходима организованная педагогическая деятельность. Современный студент должен правильно воспринимать и понимать единство человечества, взаимосвязь и взаимозависимость всех и каждого живущих на планете, понимать и уважать права, обычаи, взгляды и традиции других людей, найти свое место в жизнедеятельности общества, не нанося вреда и не ущемляя права других людей.

Мастерство формирования мироотношения студентов особенно важно в сфере музыкального искусства, поскольку оно часто носит иррациональный характер и связано с эмоциональной стороной жизни человека.

Цель занятий музыкой – вернуть студента к общечеловеческому содержанию и значению, которое музыка несет в себе, раскрыть личностно ценный смысл знаний о музыке; обращение с музыкальным произведением как с „субъектом общения”; формирование способности сопереживать. Компетентностный подход позволяет преподавателю реализовать субъектно-объектный, интерактивный образовательный процесс, в результате чего у студентов возрастает интерес к музыке, формируется профессиональная и общественная культура.

В основе концепции занятий музыкой – синтония (созвучие духовного мира воспринимающей личности и самой музыки). То есть студенты пытаются самостоятельно интерпретировать услышанную мелодию и соотносить ее со своими внутренними установками и представлениями.

Среди задач, конкретизирующих цель музыкального образования, можно отметить следующие:

- формировать гражданственность на основе изучения музыкальной культуры, желание участвовать в развитии музыкальных традиций;
- воспитать любовь к родине, к ее истории, людям, культуре, чувство сопричастности ко всем событиям, происходящим в ней;
- воспитать интерес, любовь и уважение к музыкальным культурам народов, населяющих страну, выделить то, что объединяет их, и стремиться на этой основе к консолидации народов;
- познакомить с различными жанрами музыки своего и других народов, а также историей, бытом, традициями народа и народов мира;
- сформировать навыки интонирования народных песен, навыки исполнения национальных танцевальных движений,
- развить способность к интонационно-стилевому анализу, направленному на выявление черт национального своеобразия народного и профессионального музыкального искусства [6].

В основу музыкального обучения в современном вузе положены педагогические принципы:

1. Гуманизация обучения, стоящая на том, что каждая личность неповторима.
2. Интеграция различных видов искусства: музыки, изобразительного искусства, элементов театрализации, игры.
3. Широкое привлечение игровых технологий, интереса как факторов педагогической свободы обучения.

Среди специальных компетенций, формируемых у будущих педагогов-музыкантов, особое внимание обращается на их умение:

- понимать самоценность, целостность и неделимость личности будущего воспитанника – растущего человека, способствовать развитию душевных его сил в ходе взаимодействий с окружающим миром людей, природы, вещей, с миром культуры;

- способствовать успешному всестороннему, свободному и творческому развитию личности ученика, формировать у него положительную „Я-концепцию” личности;
- создавать психолого-педагогические ситуации для совместного с учеником проектирования его жизнедеятельности.

На занятиях музыкой также происходит формирование когнитивных компетенций – готовности к постоянному повышению своего образовательного уровня, потребности в актуализации и реализации личностного потенциала, способности самостоятельно приобретать новые знания и умения, стремления к саморазвитию, одним словом, к постоянному обогащению своей профессиональной компетентности.

Музыка есть трансцендентальный субъект или некое „родовое сознание”, в котором все сознания выступают как некое единое „Я”. Именно поэтому ценности музыки универсальны, направлены на развитие лучшего „Я” в человеке (Д. Бахтина). Функции ценностей (и „антиценностей”) в музыкальной культуре и музыкальном образовании могут быть чрезвычайно разнообразны и значимы: они связаны с разными временными периодами – с музыкальной культурой и, соответственно, с музыкальным образованием прошлого, настоящего и будущего; они, благодаря техническому прогрессу в средствах массовой коммуникации, во все большей мере наделяют все элементы человеческой жизни ценностной (или антиценностной, антидуховной) значимостью; задают системы тех или иных музыкальных приоритетов, способы социального признания, критерии оценок музыкального искусства, музыкального исполнительства; определяют более или менее сложные многоуровневые системы ориентации в музыкальном мире и т.д. Наконец, наличие тех или иных ценностей, как лакмусовая бумага, отражает отношение человека к общезначимым образцам музыкальной культуры (или антикультуры).

Формирование духовно-нравственных ценностей в процессе музыкального образования может и должно опираться на культурные основания, содержащиеся в природе самого музыкального искусства. При этом, как убедительно доказывает практический опыт, осуществляемый в данном направлении, необходимо актуализировать и целый ряд других „множественных опор” (термин М. Бахтина), таких как музыкальные интересы и потребности, индивидуальный уровень музыкальных способностей, врожденные и генетические музыкальные задатки, музыкально-жизненный опыт. Среди этих „опор” особое место занимают:

- понимание музыки как средства передачи „знания-переживания” (Ю. Шор), что оказывается необычайно важным применять как совокупный способ не только эмоционального восприятия „чужой” музыкальной культуры, но и приобретение знаний об „общем” и „особенном” в сопоставлении различных

музыкальных культур и миров на основе этнографического подхода в двуедином контексте „Я – Другой” (Г. Орлов). В этой связи, как полагает А. Щербакова, „постижение музыки разных исторических эпох, созданной в рамках определенных национальных культур, – это и одновременно и постижение „другого”, в какой-то мере принятие его роли, вступление в процесс „межиндивидуального взаимодействия” (Дж. Мид), путь к созданию духовного ансамбля, творческого взаимодействия, рождающего струны общности (Л. Надирова)” [6, с. 105];

- познание музыки как особого вида духовного творчества личности, проявляющегося как в попытках сочинения музыки, ее интерпретации в процессе исполнения, так и творческого, личностного восприятия музыки в процессе слушания ее шедевров (Б. Асафьев, Д. Кабалевский);
- осознание музыкального искусства как уникального средства самопознания (Г. Коломиец, А. Щербакова и др.).

Музыкальное искусство, обладая огромным воспитательным потенциалом, может способствовать сближению народов и преодолению культурных границ.

Таким образом, проблема формирования мироотношения студентов рассматривается в контексте мироотношения личности, как средство самоопределения, саморазвития и самосознания человека, которое определяет взаимодействия и отношения человека с миром. В процессе специальной подготовки будущих педагогов-музыкантов выдвигаются единые эстетические задачи музыкального образования и воспитания. Главным результатом использования музыкального искусства в сложную систему формирования мироотношения студенческой молодежи является гармонизация и гуманизация мироотношения личности. Все преподавание нацелено на такое музыкальное воспитание, которое обеспечивает развитие духовного богатства личности, нравственно-эстетический характер их деятельности, побуждений, взглядов, убеждений, мироотношения, а также накоплению знаний, умений и навыков во всех видах музыкальной деятельности.

Дальнейшими исследованиями в сфере мироотношения мы определяем формирование этого качества на основе сопоставления музыкальных традиций разных народов в разные исторические периоды.

Литература

1. **Безбородова Л. А.** Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб пособие для студентов муз. фак. педвузов / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Изд. центр „Академия”, 2002. – 416 с.
2. **Дмитриева Л. Г.** Методика музыкального воспитания / Л. Г. Дмитриева. – М. : Просвещение, 1989. – 206 с.

3. Івушкіна О. В. Формування світовідношення студентів коледжу культури і мистецтв засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. В. Івушкіна. – Луганськ, 2002. – 20 с. **4. Личковах В.** Світовідношення як переживання (феноменологія, онтологія і естетика „життя миттєвістю”) / В. Личковах // Філософська думка. – 1996. – № 3. – С. 121 – 136. **5. Майковская Л. С.** Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. С. Майковская. – М. : Музыка, 2006. – 111 с. **6. Теория и методика музыкального образования детей :** науч.-метод. пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская, В. О. Усачева, В. В. Медушевский, В. А. Школяр. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 336 с.

Чжай Ши. Формування світоставлення студентів у процесі музичної освіти

У статті автор розширює понятійний апарат проблеми світоставлення особистості й представляє структуру цієї якості особистості. Підкреслено необхідність такої організації музичної освіти, за якої будуть створені всі психологічні чинники ефективності досліджуваного процесу.

Ключові слова: світоставлення, музична освіта, особистість.

Чжай Ши. Формирование мироотношения студентов в процессе музыкального образования

В статье автор расширяет понятийный аппарат проблемы мироотношения личности и представляет структуру этого качества человека; подчеркивает необходимость такой организации музыкального образования, при которой будут созданы все психологические факторы эффективности исследуемого процесса.

Ключевые слова: мироотношение, музыкальное образование, личность.

Zhai Shi. Shaping relations to the world student in process of the music formation

In article author increases the notional device of the problem relations to the world of the personalities and presents the structure this quality person. The author emphasizes need of such organization of the music formation under which will be created all psychological factors of efficiency of the under investigation process.

Key words: attitude toward the world, musical education, personality.

УДК 130. 1

К. М. Шелупахіна

АНТРОПОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ВІРТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ

Процеси примноження віртуальних світів та загального ускладнення віртуального простору відіграють надзвичайно важливу роль у сучасному житті. Революційний характер нововведень у галузі техніки та інформаційних технологій, поширення віртуальних світів на більшість сфер людського життя, з одного боку, та непередбачувані наслідки вказаних процесів стовно особистості людини – з іншого, підкреслюється багатьма авторами (підсумки наукових досліджень лабораторії віртуалістики в Інституті людини РАН, наукові роботи Ю. Бабаєва, А. Войскунського, М. Ігнатієва, Л. Матвєєвої, М. Носова, М. Розіна та ін.).

Метою нашої статті є вивчення антропологічних проблем віртуального простору, наголос на тих (інколи гіпотетичних) рисах віртуального простору, що призводять до певних змін внутрішнього стану користувача, до позитивних або негативних трансформацій особистості.

О. Тоффлер характеризував свого часу як позитивні тенденції щодо стрімкого техніко-інформаційного поступу цивілізації другої половини ХХ ст. Науковець звертав увагу на таке: по-перше, нові технічні устаткування та творчі ідеї самі стають джерелами нових ідей, пропонують людині принципово нові погляди на вирішення світоглядних, соціальних та особистісних проблем; по-друге, нове технічне обладнання змінює інтелектуальне оточення людини настільки, що людина починає по-іншому дивитися на світ; по-третє, постійне оновлення нашого техніко-інформаційного оновлення дозволяє нам постійно створювати нові ідеї [1, с. 24 – 25].

Існує й дещо інша, більш критична оцінка щодо наслідків потужного інформаційно-технічного впливу на людське життя. Ж. Атталі наприкінці минулого століття вказував на те, що електронні портативні предмети (автор називає їх „кочовими предметами”) докорінно змінюють життя людини. Йшлося, зокрема, про мобільні телефони, персональні комп'ютери, електронні засоби індивідуального користування тощо. „Життя показує, – писав Атталі, – що вивільнення власника „електронного чуда” від необхідності заходитися „тут і тепер”, попри очікувань стосовно збільшення вільного часу, зв'язало весь його час та майже скасувало можливість уникнути перманентної роботи та перманентних хвилювань”. Раніше вважалося, пояснює автор, що в суспільстві майбутнього обсяг робочого часу людини буде

скорочуватися. У той же час неодноразово наголошувалося, що завдяки технічному прогресу в суспільстві майбутнього обсяг вільного часу, тобто обсяг „дійсного багатства людини” – особистісної свободи для творчого самовдосконалення, буде постійно збільшуватися. Іронія історії полягає в тому, що людина, „озброєна” новітньою технікою, перетворюється на раба сучасних засобів електронного зв'язку. Вочевидь, людині майбутнього доведеться працювати постійно. Завдяки стрімкому технічному вдосконаленню поняття щодо природного розподілу часу, як і взагалі будь-яке поняття часу, буде скасовано, запевняє Ж. Атталі [2, с. 81].

У сучасних дослідженнях філософсько-антропологічного спрямування віртуальна реальність розцінюється як досить потужний чинник впливу на особистість, суперечливі наслідки якого остаточно не виявлені. Зокрема, наголошується на тому, що динамічний розвиток інформаційного суспільства, „відкриті” комунікації, функціонування надпотужних засобів медіа-зв'язку, широке пропонування медіа-товарів та медіа-послуг зумовлюють стрімку „віртуалізацію” культурного простору, а отже, поширення віртуальних феноменів на більшість сфер людського життя. Відтак, попри велике позитивне значення сучасних надпотужних медіа, віртуальне середовище становить певну загрозу для людської індивідуальності. Йдеться перш за все про наявну конкуренцію реального та віртуального світів, і як наслідок – про можливу свідому або позасвідому втрату людиною зв'язків з реальним життям унаслідок особистісного вподобання щодо віртуального середовища, більш толерантного та позитивно налаштованого порівняно з реальним світом [3].

У ході вивчення впливу Інтернету на людину були виявлені ті риси віртуального простору, що призводять до певних змін внутрішнього стану користувача, до позитивних або негативних трансформацій особистості. Так, Ф. Мінюшев окреслює такі риси віртуального простору, як: суголосність руху віртуального часу та психологічного часу користувача; безмежність віртуального простору; амбівалентність відчуття людини, що діє у віртуальному просторі стосовно власного „Я” (як цілісної істоти і як певної іпостасі особистості); зміни в засобі діяльності користувача, відповідно можливі зміни його „Я-концепції” [4, с. 248]. У цьому сенсі дослідник аналізує віртуальні рольові ігри як такі, що за певних умов виконують позитивну адаптаційно-пізнавальну функцію, а отже, певною мірою „розширюють” контексти особистісної ідентифікації.

Загальновідомо, указує Ф. Мінюшев, що людина здатна подолати інтуїтивний страх, тривогу та інші негативні емоції стосовно невизначених сутностей шляхом свідомої раціоналізації невідомого. Одним з напрямків такої раціоналізації традиційно вважається вербальна інтерпретація невизначених сутностей на основі науково-теоретичної аргументації. Але може бути й інший засіб подолання страху. Учений

звертає увагу на засіб свідомого переведення людиною „страшного” до складу буденного. Залучення містичних образів до складу віртуальної рольової ігри в якості іграшкового „ворога” або смішної фігури сприяє трансформації „страшного” до рівня „смішного”, тобто буденній інтерпретації „страшного” або „жахливого”. Тим самим містика втрачає свій негативний вплив на особистість, а позитивна віра людини, її впевненість у власному „Я” підсилюються. Таким чином віртуальний простір певною мірою „сприяє подоланню того історичного духу відчуження, коли людські сили протиставлялися людині та із-зовні керували внутрішніми процесами духовного життя людини (релігія, цензура)” [Там само, с. 252].

Досить детально вивчені можливості віртуального світу щодо сприяння особистісній самореалізації мовними засобами та його (віртуального світу) адаптаційно-творчий потенціал. Доведено, що відносини особистості з віртуальним світом, незважаючи на певну суперечливість, опосередковані природними властивостями людини: творчою уявою, раціональним мисленням, бажанням щодо спілкування, потребою в установленні діалогічних стосунків з іншими, прагненням до творчої самореалізації. У більшості сучасних досліджень віртуальний простір інтерпретується як такий, що, по-перше, центрований на людині, по-друге, конструюється людиною за допомогою конструювання мовного дискурсу, а по-третє, моделюється людиною за аналогією зі світом реального буття. У той же час насиченість численними зв'язками, смисловими та культурними парадигмами, мовними ресурсами, візуальними образами, що піддаються миттєвому моделюванню відповідно бажаної мети, позитивні конотації, анонімність посідають у віртуальному просторі більш значне місце, ніж у реальному світі. Тим самим з погляду користувача перебування у віртуальному світі постає як більш комфортне [3; 5].

Негативні аспекти, що виникають у контексті відносин людини та глобальної мережі, можна визначити як наполегливе „нав'язування” масовому користувачу специфічної культурно-інформаційної продукції, що обмежена за змістом та звернена до певного „фрагмента” людської суб'єктивності. У глобальному медіа-просторі пропонуються стандартні формати телепередач, кліпи популярних виконавців, міфологізовані розповіді про життя відомих осіб, висвітлюються політичні скандали, рекламуються стандартизована їжа, стандартизований одяг, побут, форми відпочинку, пропонується стандартизоване мистецтво, стандартизована культура та стандартизований стиль життя.

У єдиному інформаційному просторі функціонують штучно створені стереотипи, загальні оцінки, загальні вимоги щодо людської поведінки, довільні фрагменти уявлень щодо людської моральності, гідності, естетичного смаку та особистісних уподобань. Невипадково в контексті сучасних досліджень наголошено, що сучасне суспільство диференціюється (або вже є диференційованим) на два класи: по-перше,

на тих, хто користується сучасними засобами масової інформації, „споживає” готові візуальні образи, використовує готові судження, некритично сприймає інформацію; по-друге, на тих, хто працює за екраном комп’ютера, відбирає та опрацьовує інформацію, необхідну для досягнення життєвого успіху, професійної реалізації тощо [6, с. 170].

Сучасний світ – світ глобальних комунікацій, у якому складаються нові виміри культурного буття. Одним з таких вимірів постає сьогодні віртуальний простір. У ході нашого дослідження ми наголосили на тому, що специфічні особливості віртуального простору, його суперечливий вплив на особистість, адаптаційно-творчий потенціал та інформаційно-культурний складник остаточно не виявлені. Тому антропологічні проблеми віртуального простору, питання впливу віртуальних феноменів на особистість постають перед дослідниками як актуальні. У нашій роботі ми проаналізували окремий аспект зазначеної проблеми, акцентували наявність творчо-адаптаційного потенціалу віртуального простору, а відтак – виявили специфічний контекст відносин людини та мережі, який за певних умов сприяє позитивній особистісній самореалізації засобами мовної діяльності.

Література

1. **Тоффлер Э.** Футурошок / Э. Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 461 с.
2. **Аттали Ж.** На пороге нового тысячелетия : пер. с англ. / Ж. Аттали ; предисл. Э. Тоффлера. – М. : Междунар. отношения, 1993. – 135 с.
3. **Компанцева Л. Ф.** Гендерные основы Интернет – коммуникации в постсоветском пространстве : монография / Л. Ф. Компанцева. – Луганск : Знание, 2004. – 404 с.
4. **Минюшев Ф. И.** Социология культуры / Ф. И. Минюшев ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М. : Акад. проект, 2004. – 270 с.
5. **Попов В. Г.** Виртуальное будущее глобалистов третьего тысячелетия / В. Г. Попов. – Режим доступа : [http : // www.iai.donetsk.ua /_u/iai/dtp/CONF/9/ articles /sec1/ s1a5.html](http://www.iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/9/articles/sec1/s1a5.html).
6. **Глобализация и мультикультурализм** : монография / Гречко П. К. и др. ; отв. ред. Н. С. Кирбаев. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2005. – 331 с.

Шелупахіна К. М. Антропологічні проблеми сучасного віртуального простору

Статтю присвячено вивченню антропологічних проблем сучасного віртуального простору, що набувають актуальності на тлі досліджень впливу віртуальних технологій діяльності та спілкування на особистість. Автор звертає увагу на творчо-адаптаційний потенціал сучасного віртуального простору, що виникає в контексті відносин людини та мережі й надає за певних умов можливостей для творчої самореалізації особистості засобами мовної діяльності.

Ключові слова: віртуальний простір, особистість, творчий потенціал, мовне спілкування.

Шелупахина Е. Н. Антропологические проблемы современного виртуального пространства

Статья посвящена изучению антропологических проблем современного виртуального пространства, которые актуализируются на фоне исследований виртуальных технологий деятельности и общения. Обращается внимание на творческо-адаптационный потенциал современного виртуального пространства, возникающий в контексте отношений человека и сети и дает при определенных обстоятельствах возможности для творческой самореализации личности.

Ключевые слова: виртуальное пространство, личность, творческий потенциал, языковое общение.

Shelupakhina K. The anthropological problems of the modern virtual space

The article is devoted to the virtual space anthropological problems studying. These problems are becoming actual nowadays in the structure of researches of virtual technologies and contacts influence on the personality. The author considers on the artistic and adaptation potential of the modern virtual space, which appears in the contest of relationships between human and Internet, and, under certain conditions, gives the opportunity for personality to creative self-realization.

Key words: virtual space, personality, art potential, language communication.

УДК 378.141

Шугуан

**ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ В УКРАЇНІ Й КИТАЇ**

Музичне виховання та освіта є невід'ємною частиною загального процесу, спрямованого на розвиток людської особистості. Музична освіта об'єднує знання, практичні вміння й навички, необхідні студенту для високоякісної, продуктивної музичної діяльності.

На сучасному етапі професійного розвитку майбутніх педагогів-музикантів особливо актуальною стає проблема формування їхньої професійної спрямованості. Професія музиканта – одна з не багатьох професій, яка дає можливість деяким людям знати про себе ще з дитинства. Росте дитина, а з нею росте її тяга до музики, звуків, ритму, мелодії. Чим старше стає дитина, тим більше вона хоче знати: що таке музика, звідки вона береться і як стати великим майстром – учителем музики. Тому, ціннісне сприйняття й відповідна оцінка студентами

кращих зразків музичного мистецтва має неабияке значення й для розвитку музичної культури взагалі, і для професійної діяльності кожного окремого педагога-музиканта.

Сучасна педагогічна наука розглядає освіту й виховання як єдиний процес. Як і вчитель будь-якої спеціальності, учитель музики повинен володіти різноманітними знаннями. Це й знання з педагогіки та психології, анатомії та фізіології, етики, літератури, естетики. Притому майбутнього вчителя треба не тільки озброювати знаннями, але й на їхній основі будувати ціннісно-естетичну та моральну позицію.

Відродження, ставлення на нову межу культурного, освітнього потенціалу в кожній нації є базисом соціально-історичного розвитку двох великих держав України та Китаю. Центральною фігурою в процесі розвитку творчих відносин двох країн постає соціально-активна особистість, духовно розвинута особистість: фахівець, якого підготували до творчої співпраці, який володіє новими освітніми технологіями, і який бачить те єднання нових технологій музичного виховання і національних традицій. Сучасний фахівець повинен вміти впроваджувати в педагогічну практику ці технології.

Звертаючись кожного разу до наукової літератури з питань педагогічних інновацій у вищу освіту, ми бачимо, що компетентнісний підхід на сьогодні залишається одним з напрямків інновацій в освітній галузі. Він спрямований на підготовку фахівця, який може бути конкурентоспроможним на ринку праці. На це вказують такі вчені, як І. Богданова, О. Овчарук, О. Пометун та ін. Так, багато часу компетентнісному підходу в підготовці учителя музики присвятили в своїх дослідженнях А. Березняк, Н. Васильєва, І. Пігарєва, Ши Цзюнь Бо, Лю Цінган.

Мета статті – порівняти особливості фахової підготовки студентів-музикантів в Україні й Китаї на сучасному етапі.

Визначальним у формуванні професійної спрямованості студентів-музикантів є початковий етап, який засновується на відсутності понятійної бази зі спеціальності. Аналіз останніх наукових праць, у яких досліджуються питання професійної спрямованості майбутніх педагогів-музикантів (праці О. Землянської, А. Колденкова, Б. Бриліна, Л. Садикова, Н. Савченко, Ши Цзюнь Бо, Лінь Хай та ін.) відзначає першочергове значення професійної спрямованості на етапі вибору професії й фахового навчання педагога-музиканта.

Одним зі шляхів, що веде до реформування фахової освіти, її інноваційним концептуальним напрямком є компетентнісний підхід. Цей шлях є провідним у більшості розвинутих країн, оскільки спрямовує всі інноваційні стратегії в педагогічній освіті на вирішення основного питання – формування високопрофесійного фахівця.

Але ті життєві процеси, які охопили всі сфери життя нашого суспільства, значною мірою викликані міграційною течією, яка дуже впливає на розвиток міжнаціональних відносин.

Переглянувши кілька наукових праць, присвячених питанням фахової підготовки майбутніх учителів музики (О. Щолокова, Г. Падалка, С. Федоріщева, В. Найда, Ван Бін, Лінь Хай та ін.), літературу, де опубліковано аналіз практики навчання на музично-педагогічних факультетах ВНЗ Китаю та України, ми з'ясували, що одним з важливих напрямів є впровадження нових технологій навчання гри на фортепіано студентів мистецьких ВНЗ.

Саме фортепіанна підготовка майбутніх педагогів-музикантів сприяє збагаченню й забезпеченню виконавського досвіду, дає можливість студентам утілювати в життя набуті знання й уміння. У музично-виконавському мистецтві при підготовці майбутнього фахівця-виконавця будь-якого музичного профілю важливим є розвиток професійної виконавської техніки. Про це у своїх працях зазначали видатні педагоги та музиканти минулого й сьогодення: С. Фейнберг, С. Майкапар, Ф. Бузоні, А. Щапов, Г. Коган, Лі Пін. Розглядаючи дослідження музично-педагогічної спадщини щодо музично-виконавської техніки, ми можемо бачити різні погляди на методіку викладання фортепіанної гри та особливо напряму роботи над виконавською технікою студентів з Китаю, які здобувають вищу музичну освіту в Україні [1, с. 160].

В українській державі в наш час дуже високий рівень музичної освіти порівняно з Китаєм. На наш погляд, важливо відповісти на питання: від чого ж це залежить і як Китай може перейняти досвід викладання музичних дисциплін у ВНЗ України. Спробуємо зробити порівняльний аналіз підготовки майбутніх фахівців з музики в наших двох країнах.

У сучасній ситуації реформування шкільного музичного виховання Китаю основною проблемою є значна дистанція, що розділяє управлінську, наукову еліту й учительське співтовариство в уявленні про зміст методики й технології інноваційних систем. Ускладнюють хід реформи й не до кінця розв'язані проблеми матеріально-технічного та кадрового забезпечення шкіл.

В останній час можна побачити, що абітурієнти в Україні і в Китаї вступають до ВНЗ з не дуже високим загальним рівнем музичної підготовки, художньої освіченості.

Аналізуючи журнальні статті та наукову літературу, ми бачимо, що рівень допрофесійної підготовки студентів України більш якісний, якщо його порівнювати з рівнем підготовки в Китаї. Під час вступу до ВНЗ 53% українських абітурієнтів мають завершене навчання в дитячій музичній школі, а в Китаї – 20% [Там само, с. 162].

33% українських абітурієнтів перед вступом до ВНЗ навчалися в музичних училищах або спеціалізованих школах для обдарованих дітей. Серед китайської молоді лише 10% мають початкову спеціалізовану музичну освіту. Усе ґрунтується на тому, що дитяча музична освіта в

Китаї дуже слаба, приватна музична освіта переважає. Також у Китаї дуже розвинуте домашнє музикування.

Виходячи з цього, ми можемо побачити, що китайській державі (у першу чергу Міністерству освіти) потрібно замислитися над тим, що музична освіта є невід'ємною частиною розвитку суспільства. Без розвитку музичної культури загальний розвиток суспільства неможливий [2].

У межах формування особистості нового тисячоліття в Китаї та розв'язання низки актуальних проблем освіти й виховання китайські дослідники (Ван Ігао, Вей Шушеня, Лі Цзіхуа, Лі Чженьсі, Чжан Ченяу та ін.), використовують педагогічну спадщину українських науковців, серед яких особливе місце займає В. Сухомлинський, підхід якого до розв'язання педагогічних проблем об'єднує кращі педагогічні риси минулого століття й деякі передові ідеї майбутнього педагогіки Китаю. У наш час популярність української педагогічної науки поширюється. Китайські педагоги адаптують її до китайського освітянського середовища не тільки в галузі загальної педагогічної науки, а й радять використовувати у вихованні спеціалістів нових напрямів, до яких належить керівництво дитячим хором колективом [3].

Деякі ідеї української педагогіки китайські педагоги-музиканти наполегливо пропонують використовувати у вихованні майбутніх педагогів-музикантів. Дослідники сучасного Китаю у своїх працях відзначають, що в країні зараз проходять процеси активного вивчення й упровадження в життя педагогічного досвіду інших країн. Тому дуже багато китайської молоді навчається у ВНЗ України. У сучасну школу повинен прийти такий учитель, який володів би не тільки знаннями, але й здатністю виразити себе у творчій педагогічній діяльності. Професіоналізм учителя, його педагогічна майстерність повинні нести в собі духовність, високу моральну й естетичну культуру. Про це зазначають у своїх творах педагоги-дослідники нашого часу.

Китай сьогодні йде шляхом удосконалення та уведення в життя нових педагогічних технологій. Усі китайські студенти-музиканти, дослідники-педагоги бажать, щоб у Китаї прийняли закон про збільшення навчальних годин, відведених на вивчення музики в школі, а також щоб керівництво держави заборонило керівництву шкіл зменшувати самотійно кількість годин з музики.

На музичну освіту дитини потрібно звертати увагу з раннього дитинства. У наш час треба поширювати музичні знання серед населення Китаю. Зараз багато викладачів Китаю виступають проти такого несерйозного ставлення до музики, яке можна бачити в країні. Педагоги-музиканти виступають проти виставлення іспиту з музики за хабарі, проти вивчення дітьми музики лише заради здобуття гарного рівня на іспиті. Учителі Китаю виступають за те, щоб діти Піднебесної вчилися для досягнення музичної майстерності, а не оцінки.

На відміну від Китаю в Україні музикою зацікавлюють усіх дітей з раннього дитинства: дитячий садок, школа – це два основних кити, які лежать в основі музичного виховання дітей України. Ще музичні гуртки, палаци культури, які мають аматорські музичні колективи, музичні студії – усі вони впливають на музичний розвиток дитини. У наш час до цієї сфери музичної освіти належать дитячі музичні школи та школи мистецтв, музичні училища та ліцеї, консерваторії, музичні інститути, музичні академії, музичні факультети педагогічних інститутів та університетів. Усі вони поділяються за рівнем освіти – початкові, середні, вищі; за змістом навчання – виконавські, музикознавчі, музично-педагогічні (в одному закладі часто реалізуються кілька моделей змісту освіти) [4].

У наш час актуальною є ще одна проблема, яка постала перед Китаєм, – дуже висока ціна за академічне навчання музики, а в Україні – ціна набагато нижча, наприклад, діти з небагатих китайських сімей не можуть дозволити собі вивчення класичної музики.

Ми вважаємо, що потрібно, щоб керівні органи Міністерства освіти Китаю не тільки говорили про цю проблему, а й почали, нарешті, робити хоч щось для поліпшення музичної ситуації в Китаї. Уряд Китаю має збільшити фінансування музичної освіти, починаючи від дитячих шкіл і до ВНЗ.

ВНЗ Китаю мають серйозно ставитись до відбору абітурієнтів при наборі на музичні спеціальності. Необхідно звертати увагу тільки на здібності, а не на щось інше.

Отже, проаналізувавши усе вище наведене, ми бачимо, що вищі навчальні заклади Китаю, які пов'язані з музичною освітою, повинні розробити гарний навчальний план. А при випуску студентів з ВНЗ увага має бути звернена на результат навчання, досягнення студента, адже від цього залежить подальший розвиток держави. Щоб китайські фахівці гідно виступали на сцені, викладати в школах та ВНЗ, державі потрібно багато зробити для розвитку музичної освіти. Тільки за таких умов китайська музична освіта зможе стати серйозною та ефективною, лише після цього буде доступний подальший духовний та економічний розвиток. Адже музика виховує в людини почуття прекрасного, музична краса впливає на формування характеру людей і подальший розвиток суспільства.

Література

1. Ван Бин. Теоретические принципы формирования исполнительской техники музыканта пианиста / Ван Бин // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. – Сер. 14. – Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2009. – Вип. 7 (12). – С. 159 – 164. **2.** (作者: 刘云松 新闻爱好者2010 年9月下半月. **3. Лінь Хай.** Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та

України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хай Лінъ. – К., 2007. – 189 с.
4. Найда В. Ю. Музична освіта як соціокультурний феномен: сутність та структура // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua>.

Шугуан. Деякі особливості фахової підготовки студентів-музикантів в Україні й Китаї

У статті розглянуто особливості фахової підготовки студентів-музикантів в Україні й Китаї з погляду можливостей подальшої професійної діяльності. Ці особливості є частками освітнього процесу виховання майбутніх виконавців і вчителів музики в Україні та Китаї.

Ключові слова: фахова підготовка, музична освіта, музика.

Шугуан. Некоторые особенности специальной подготовки студентов-музыкантов в Украине и Китае

В статье рассматриваются особенности специальной подготовки студентов-музыкантов в Украине и Китае с точки зрения возможностей дальнейшей профессиональной деятельности. Эти особенности являются частью образовательного процесса воспитания будущих исполнителей и учителей музыки в Украине и Китае.

Ключевые слова: специальная подготовка, музыкальное образование, музыка.

Shu Guang. Special training peculiarities of music students in Ukraine and in China

The article is about special training peculiarities of music students in Ukraine and in China with the view to their future professional career. These peculiarities are the part of educational process of future singers and music teachers in Ukraine and in China.

Key words: special training, musical education, music.

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

УДК 130.1

А. Д. Балашова, Т. В. Шелупахіна

**КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОНЯТТЯ
„СТИЛЬ МИСТЕЦТВА” У СТРУКТУРІ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО
КУРСУ „ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА”**

Важливою методологічною умовою формування світоглядних орієнтацій і компетенцій учнів у сфері художньої культури є змістовне наповнення тем шкільного курсу, подолання суто інформаційно-пізнавального підходу до питань мистецтва, пріоритет особистісно зорієнтованих технологій під час опанування вузловими питаннями художньої культури [1, с. 3]. Реалізація цих вимог можлива за умов „діалектичної взаємодії культурологічного та антропологічного підходів („людина в культурі – культура в людині”) [Там само, с. 2].

Наш час відмічений функціонуванням у науковому обігу значної кількості визначень теоретичного змісту поняття „стиль мистецтва”. Указані визначення склалися історично, у контексті (або „на стику”) окремих гуманітарних дисциплін, зокрема естетики, мистецтвознавства, соціології, культурології, психології, філософської антропології тощо. Відтак існуючі на сьогодні теоретичні визначення поняття „стиль мистецтва” потребують, по-перше, певної систематизації; по-друге, адаптації щодо використання в практиці шкільного викладання з погляду концептуальних засад, структури та змісту програми курсу художньої культури.

Виходячи з цього, у статті ми ставимо перед собою подвійну мету: по-перше, проаналізувати теоретичні визначення поняття „стиль мистецтва”, що склалися історично й відповідають сучасному стану гуманітарного знання; по-друге, акцентувати культурно-антропологічний потенціал поняття „стиль мистецтва” та можливості його використання в змісті шкільного курсу „Художня культура”.

Досвід теоретичного опрацювання феномену стилю мистецтва є, з одного боку, тривалим і доволі об’ємним, а з іншого – суперечливим. Основи сучасного розуміння стилю мистецтва були закладені у філософії та естетиці Нового часу. Методологічно значущими щодо теоретичної розробки питань стилю мистецтва були роботи І. Вінкельмана. Науковець виходив з того, що поняття стилю мистецтва синтезує велику кількість мистецьких ознак, тому поняття стилю мистецтва є більш конкретним порівняно з поняттям художнього образу. Відомою також є думка Ф. Шеллінга про те, що „стиль фіксує моменти всезагального шляхом індивідуально спрямованої активності” [2, с. 127].

Аналізуючи в роботі „Естетика” питання стилю, Г. Гегель звертав увагу на суспільно-особистісний вимір стилю, наводив відомі слова: „Стиль – це людина”. Німецький філософ пов’язував наявність або відсутність у митця оригінального стилю не тільки з індивідуальною творчістю в галузі мистецтва, але й з його (митця) принциповістю щодо питань суспільного життя та суспільною поведінкою [3].

Розвиток неокласичного мистецтва на початку ХХ ст. вніс суттєві зміни в теоретичне розуміння поняття стилю мистецтва. У межах цієї статті ми не можемо претендувати на вичерпну характеристику теоретичних визначень поняття „стиль мистецтва”, що склалися в неокласичній естетиці. Ми лише спробуємо звернути увагу на ті визначення суттєвих ознак стилю мистецтва, що в умовах сьогодення здатні посприяти акцентуванню культурно-антропологічного потенціалу стилю, а отже, вирішенню питання адаптації теоретичного змісту поняття „стиль мистецтва” щодо змісту шкільної програми курсу художньої культури.

Аналіз напрямків дослідження питань стилю мистецтва, що проводилися в галузі неокласичної естетики, свідчить про таке. Феномен стилю мистецтва привертая значну увагу багатьох мислителів минулого століття. Серед них були й ті, які впродовж першої половини ХХ ст. уособлювали релігійний напрям розвитку естетичної думки. Йдеться про видатні постаті та творчий доробок М. Бердяєва, С. Булгакова, В. Вейдле, В’яч. Іванова, І. Ільїна, М. Лосського, П. Флоренського. Течія релігійної естетики за об’єктивних причин довгий час перебувала „на периферії” художньо-естетичного знання. Утім аналіз творчої спадщини показує, що мислителі, представники релігійної естетики у своїх роботах зуміли чітко окреслити комплекс важливих і для свого часу, і для сьогодення естетичних та культурно-антропологічних ідей.

До складу цього комплексу входили такі міркування: ідеї щодо можливостей гармонізації (а) – внутрішніх психологічних станів людини та (б) – відносин між людиною та суспільством за допомогою мистецтва, моралі, релігії; наголос на необхідності подолання розриву між мистецтвом та життям; пошуки шляхів щодо перетворення життя на основі естетичних та духовних основ художньої творчості, а на цій основі – гармонізація людських стосунків, піднесення життя на якісно новий духовний рівень.

У багатьох роботах релігійних мислителів першої половини ХХ ст. були присутніми, з одного боку, усвідомлення трагічного розладу між мистецтвом та мораллю, конфлікту між „творчістю життя та творчістю культури (М. Бердяєв), а з іншого – наполегливі спроби щодо подолання вказаного розладу і на теоретичному, і на творчо-практичному рівнях [4]. У цьому сенсі вважалося, що створення нової культурної єдності „мистецтво – мораль – релігія” має сприяти людському самоусвідомленню, саморозвитку та культурному самоздійсненню. Нова культурна єдність, на думку вчених, сприяла б

установленню духовного зв'язку між людиною та Всесвітом. Для нас ці ідеї виявляються цінними з багатьох причин. Указані ідеї, по-перше, становлять основу естетико-культурно-антропологічної свідомості та художнього мислення першої половини ХХ ст.; по-друге, багато в чому є суголосними актуальним проблемам сучасного розвитку художньої культури.

У контексті релігійно-естетичних та культурно-антропологічних пошуків стиль мистецтва осмислювався як зовнішнє втілення глибинної духовної сутності художньої творчості (В. Вейдле). Стиль є поза особистісним феноменом, але стиль притаманний особистості митця як представника певного культурного часу. З цього погляду стиль є „передумовою” художньої творчості: „Стиль, – писав В. Вейдле, – не виникає як результат індивідуального зусилля митця; стиль не виникає також як результат великої кількості зусиль, спрямованих до певної загальної мети” [5, с. 86]. Стиль, на думку дослідника, є лише зовнішньою фіксацією соборності, тобто стану внутрішньої духовної гармонії особистості, що забезпечує стремління до встановлення духовного зв'язку з навколишнім світом, з іншими людьми. „Стиль є уособленням соборності творчості, – указує В. Вейдле, – коли знищується соборність, згасає стиль, і не розпалити його ніякою жагою, ніякими закляттями” [5, с. 86].

На початку ХХІ ст. більш чітким стало усвідомлення єдності величезного поля людської культури, а на цьому тлі більш зрозумілою стала єдність людинотворчих цілей мистецтва різних часів. Саме за цих умов, попри суперечності сучасного культурного розвитку, посилюються культурне та антропологічне значення поняття „стиль мистецтва”.

Серед безлічі питань, пов'язаних з виявленням художніх та позахудожніх джерел стилю мистецтва, з окресленням онтологічних, гносеологічних та комунікативних вимірів цього складного феномену (наукові роботи В. Біблера, Ю. Борева, А. Зися, М. Кагана, О. Лосева, Д. Наливайка та багатьох інших науковців) нашу увагу привернули питання творчо-діалогічної природи стилю мистецтва.

Під час аналізу стилю мистецтва з погляду його (стилю мистецтва) творчо-діалогічної природи слід зупинитися на такому. На відміну від суб'єктивної „манери” або простого копіювання стиль мистецтва є насамперед свідомою настановою на „іншого” („другого”), потенційного суб'єкта. Доречним у цьому випадку є відоме визначення О. Пушкіна: „Стиль – це повага до переказу”. Вочевидь, творчо-діалогічна природа стилю мистецтва забезпечує мистецьку свободу за певних умов. Стиль мистецтва передбачає „відкритість” творчої діяльності, а відтак стиль мистецтва опосередковує діалогічність художньої культури як засіб її (художньої культури) існування та історичного розвитку. Діалогічність художньої культури звернена й до вертикалі історичного часу, і до горизонталі культурного простору. Митець уникає нехтування „іншим”, зокрема культурними традиціями

минулого, поважає мистецькі цінності інших народів. Стильова свідомість митця передбачає творчий діалог суб'єктів культурного розвитку, кожен з яких володіє власним баченням, власним сприйняттям світу.

У кожному культурно-історичну добу виникали та розвивалися певні художньо-стильові напрями: візантійський та романський стилі, готика, бароко, класицизм, романтизм, реалізм, імпресіонізм, авангард, модернізм, постмодернізм. Аналізуючи стиль мистецтва в умовах шкільного курсу художньої культури, ми, зазвичай, звертаємо увагу на такі моменти: (а) – найбільш типові змістовно-зображувальні елементи, що притаманні більшості видів мистецтв того чи іншого культурно-історичного періоду; (б) – духовні домінанти доби, що опосередковано віддзеркалюються мовою мистецтва і складають типові ознаки (символи) мистецтва певного періоду. До складу таких духовних домінант доби входять: уявлення щодо будови світу та місця людини в цьому світі, уявлення щодо добра і зла, життя і смерті, міркування щодо людської долі, призначення людини, роздуми стосовно життєвого устрою тощо. У сукупності подібні духовні утворення становлять специфічну картину світу певної епохи, у якій взаємодіють образ світу та образ людини.

Міфологічна картина світу опосередковує розвиток давнього мистецтва. Характерною ознакою міфологічного мислення є „перетинання” реального та фантастичного світів, гармонійні відносини між людиною та Всесвітом. Міфологічне світобачення давньої людини втілене в пам'ятках давнього мистецтва – орнаменті, побутових прикрасах, зображеннях язичницьких богів, образах-символах давніх легенд, в архаїчних календарно-обрядових та родинно-обрядових піснях.

З часом міфологічна картина світу поступалася місцем науковим уявленням щодо будови світу природи. На зміну міфологічному мисленню приходить світська ідеологія. Утіленням такої ідеології стає мистецтво доби європейського Відродження, у якому домінує цілісний образ земної людини.

У Новочасну добу світська ідеологія стає орієнтованою на раціональність як на специфічний вимір людського мислення та фундаментальну характеристику людської істоти загалом. Принципи раціонального мислення, демократичні та етичні настанови Просвітництва знаходять своє місце в центральних положеннях художньо-естетичної програми класицистичного стилю мистецтва – у вимогах розумності та нормативності творчості, наслідуванні законів природного світу, у визнанні суспільно-виховної ролі мистецтва, акцентуванні значущості постаті митця. Класицистичне мистецтво зверталось також і до вивчення досвіду минулого. Класицистичному стилю мистецтва притаманне наслідування взірцям античного мистецтва, намагання синтезувати античну культуру з національними традиціями.

Отже, у стилі класицистичного мистецтва виникає свідомо настанова на „іншого”, тобто формується традиція звернення до

минулого художньої культури, до певних стилів мистецтва як до об'єктів творчого наслідування.

Усупереч класицистичному стилю представники романтичного мистецтва звернулися до світу людських фантазій, наголосили на цінності творчої уяви як джерела мистецького натхнення. Саме уява як сфера людської духовності набула пріоритетного значення в представників романтичного мистецтва. Сильова програма романтизму мала певні особистісно-психологічні витоки та історико-культурне підґрунтя. Відчуття трагічного розладу мрії та реальної дійсності знову ж таки спонукало митців романтичного спрямування до пошуку „іншого”, а саме – до пошуку справжніх ідеалів людської гідності, взірців високого героїзму та моральності. Такі ідеали, на думку романтиків, містилися або в середньовічному мистецтві з його пріоритетом піднесено-духовного щодо земного, або у фольклорі, у переказах, серед легендарних героїв народного мистецтва.

У підсумках зазначимо таке. Реалізація концептуальних засад програми шкільного курсу художньої культури щодо взаємодії у викладанні культурного та антропологічного підходів потребує, на нашу думку, використання поняття „стиль мистецтва” в значенні, адаптованому щодо завдань вивчення художньої культури в школі.

У змісті нашої роботи ми показали, що інтегрований теоретичний зміст поняття „стиль мистецтва” формувався історично й підлягав опрацюванню в структурі естетичного знання різних часів. Певні зрушення стосовно теоретичного розуміння феномену стилю відбулися у ХХ – ХХІ ст. і були зумовлені, по-перше, розвитком неklasичного мистецтва, а по-друге, намаганнями науковців стосовно більш цілісного розуміння мистецтва різних часів та різних регіонів світу як діалогічного простору, у якому людина самоздійснюється шляхом створення мистецьких цінностей.

Використання культурно-антропологічного потенціалу поняття „стиль мистецтва” можливе через усвідомлення того факту, що кожен історичний суб'єкт творчості уособлюється у вигляді загальних передумов творчої діяльності митця, а саме – у вигляді культурної спадщини, що образно відображає людські почуття та емоції в цінностях художньої культури. Стиль мистецтва реалізується на кожному етапі культурно-історичного розвитку шляхом творчої взаємодії митця з народним та професійним мистецтвом, виникає „на перетинанні” минулого з сьогоденням. Стиль мистецтва сприяє відтворенню світу людини в образах мистецтва й тим самим забезпечує: (а) – спадковість культурного розвитку та (б) – „зустріч” (діалог) різночасових суб'єктів мистецької діяльності в єдиному культурному просторі.

Література

1. Масол Л. М. Художня культура : прогр. загальноосвіт. навч. закл. в худ.-естет. напрямку 10 – 11 класи (профільний рівень) /

Л. М. Масол, Н. Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 1. – С. 2 – 11. 2. Шеллинг Ф. Философия искусства / Ф. Шеллинг. – М. : Мысль, 1999. – 605 с. 3. Гегель Г. В. Ф. Эстетика : в 4 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Искусство, 1971. – Т. 2. – 621 с. 4. Бердяев Н. А. Воля к жизни и воля к культуре / Н. А. Бердяев // Смысл истории. – М. : Мысль, 1990. – С. 162 – 174. 5. Вейдле В. Умирание искусства: Размышления о судьбе литературного и художественного творчества / В. Вейдле. – СПб. : Аксиома, 1996. – 247 с.

Балашова А. Д., Шелупахіна Т. В. Культурно-антропологічний потенціал поняття „стиль мистецтва” у структурі змісту шкільного курсу „Художня культура”

У статті здійснено аналіз теоретичного змісту поняття „стиль мистецтва”, зроблено наголос на необхідності адаптації цього поняття щодо вимог шкільної програми з художньої культури. Автори звертають увагу на культурно-антропологічний зміст поняття „стиль мистецтва” та розглядають можливості використання концепту „інший” у практиці шкільного вивчення художньої культури.

Ключові слова: художня культура, стиль мистецтва, діалог, „інший”.

Балашова А. Д., Шелупахіна Т. В. Культурно-антропологический потенциал понятия „стиль искусства” в структуре содержания школьного курса „Художественная культура”

В статье анализируется теоретическое содержание понятия „стиль искусства”, подчёркивается необходимость адаптации данного понятия относительно требований школьной программы по художественной культуре. Авторы обращают внимание на культурно-антропологическое значение понятия „стиль искусства” и рассматривают возможности использования концепта „другой” в практике школьного изучения художественной культуры.

Ключевые слова: художественная культура, стиль искусства, диалог, „другой”.

Balashova A., Shelupakhina T. The cultural and anthropology potential of the „art style” conception in the structure of high school „art culture” course.

The theoretical maintenance of „art style” conception is analyzed in the article. It is accented that adaptation of this conception up to the high school demands is necessary. In purpose of this conception adaptation the authors pay attention to the cultural and anthropological maintenance of the „art style” conception. The authors consider the possibility of using the „other” concept in high school practice of studying arts and culture.

Key words: art culture, art style, dialog, „other”.

УДК 378.011.3-051: 78

С. В. Борисова

**ФОРТЕПІАННІ СОНАТИ Л. БЕТХОВЕНА
ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕПЕРТУАР МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

На сучасному етапі розвитку системи музично-педагогічної освіти в нашій країні постала необхідність у подальшому дослідженні питань, пов'язаних з підвищенням ефективності професійної підготовки студентів. Аналіз основних нормативних документів, які регламентують стратегію розвитку освіти в Україні, свідчить, що вимоги до підготовки майбутніх спеціалістів значно зросли. Зокрема, наголошено на тому, що головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління творчо мислячих, професійно компетентних фахівців [1]. У законі України „Про освіту” підкреслено, що школа, учитель мають забезпечити „всебічний” розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого соціального вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Тому зростають вимоги до особистості вчителя, рівня його професійної підготовки.

Особлива відповідальність за виховання молодого покоління покладається на вчителя музичного мистецтва. Як відомо, музичне мистецтво має величезні можливості впливу на особистість, її інтелектуальний та емоційний складники. Музичне мистецтво як засіб осягнення дійсності з притаманним йому специфічним художньо-образним відбиттям, найбільш взаємопов'язане з емоційним життям людини, впливає на розвиток духовного стану особистості.

Дослідники вже традиційно підкреслюють величезні виховні можливості мистецтва, особливо мистецтва музичного. Тому ми виділяємо праці, у яких розроблено загальнопедагогічні засади проблеми професійної підготовки вчителя, а це, насамперед, праці таких учених, як А. Алексюк, Є. Барбіна, І. Бех, В. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, О. Кучерявий, С. Омельченко, І. Підласий, Л. Пуховська, В. Семиченко, Н. Тарасевич, С. Харченко та ін. А студії, у яких розробляються естетичні аспекти педагогічної діяльності й досліджується виховна роль художньої культури та мистецтва, насамперед музичного, і де природно велика увага приділяється проблемам підготовки вчителя музичного мистецтва, становлять потужний напрямок вітчизняної педагогічної думки. Цей напрямок репрезентують імена таких учених, як В. Бутенко, О. Дем'янчук, В. Дряпіка, Л. Коваль, Л. Масол, Г. Падалка,

О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Філіпчук, Л. Хлебнікова, С. Швидка, Г. Шевченко, Л. Шеремет, О. Щолокова та ін.

Крім того, різні аспекти професійної підготовки вчителя музики розроблено в публікаціях таких дослідників, як Л. Воєводина, П. Круль, С. Масний, І. Мостова, Н. Прушковська, Л. Сбітнева, Г. Стасько, С. Федоріщева, Л. Філоненко та ін.

Сучасні вимоги до вчителя музичного мистецтва передбачають досить високий рівень опанування двома основними складовими частинами професійної підготовки спеціаліста – музичною та педагогічною. Музична підготовка у свою чергу складається з музично-теоретичних та виконавських дисциплін.

Зрозуміло, що важливість удосконалення професійної підготовки у вищому навчальному закладі підкреслено тим незаперечним фактом, що навчальна дисципліна „Основний музичний інструмент” формує не лише професійні якості майбутнього спеціаліста, а одночасно сприяє загальноестетичному, загальномузичному й загальнокультурному розвитку студентів.

У нашій роботі ми розглянемо деякі питання вивчення фортепіанних сонат Л. Бетховена в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в класі основного інструмента (фортепіано). Нашим завданням ми бачимо певну переадаптацію роботи над низкою сонат Л. Бетховена у зв'язку зі специфікою, по-перше, допрофесійної спеціальної підготовки студентів спеціальності „Музична педагогіка та виховання” денної та заочної форми навчання, по-друге, їх загальнопедагогічною, а не тільки виконавською, спрямованістю підготовки. В умовах підготовки спеціалістів для загальноосвітніх шкіл готуються не виконавці, а люди, які здатні засобами виконавської виразності музичних творів добиватися певних виховних результатів. На це й повинен бути орієнтованим процес організації занять з основного музичного інструмента. При цьому виконавські можливості студентів цієї спеціальності, зазвичай обмежені 6 – 7 роками навчання в дитячій музичній школі. Проте завдання, які треба бути вирішувати студенту як майбутньому вчителю музичного мистецтва загальноосвітньої школи (або школі мистецтв), дозволяють йому використовувати традиційний репертуар спеціалізованих музичних навчальних закладів (музичних коледжів та навіть консерваторій, тобто вищих навчальних музичних закладів).

Інша справа в тому, що й виконання може бути не зовсім досконалим, та й репертуар у цьому плані певним чином обмежений. У той же час, у комплексі вимог, що висувуються майбутньому вчителю музики, є усна анотація, тобто вміння в доступній для дітей різних вікових категорій формі розповісти про образно-змістовна побудова твору. Музика Л. Бетховена як одна з величезних вершин світового мистецтва надає великі можливості для розвитку художнього смаку, музично-естетичних потреб школярів. Але спочатку музичні образи

великого композитора повинні стати доступні студенту – майбутньому вчителю. Тому обраний нами напрям роботи є достатньо актуальним.

Програмні вимоги з основного музичного інструмента (фортепіано) включають обов'язково один твір великої форми (сонатна форма, варіації або рондо) протягом навчального семестру. За час навчання в університеті студент повинен ознайомитися з творами різних епох, стилів та жанрів. Передбачено, а зазвичай так і буває, що на момент вступу до ВНЗ на спеціальність „Музична педагогіка та виховання” студенти вже мають уявлення про сонатну форму. Сонатна форма з усіх класичних форм інструментальної музики останніх трьох століть – найбільш дієва, яскрава й цільна в драматургічному плані [2, с.5]. Звичайно, у старших класах музичної школи майбутні студенти вже знайомилися з більш легкими зразками сонатної творчості Й. Гайдна, В. Моцарта та інших композиторів. Деякі студенти ще в музичній школі грали окремі частини з сонат Л. Бетховена. Але оскільки опанування творів у класі основного музичного інструмента має свої особливості, на початку навчання можна рекомендувати виконання першої частини якої-небудь ранньої класичної сонати. Указана ж особливість стосується перш за все анування твору, письмового або усного задля набуття навички вербальної характеристики музичного твору, так необхідної вчителю музичного мистецтва в подальшій діяльності. На наш погляд, найкращим художньо-педагогічним матеріалом для опанування виконання творів великої форми в класі основного музичного інструмента можуть бути фортепіанні сонати Л. Бетховена.

У своїй роботі з різних дисциплін музичного циклу фахової підготовки у вищому навчальному закладі студент перш за все повинен бути орієнтованим на шкільну програму уроків музичного мистецтва. Це не означає, що вимоги до нього повинні обмежуватися шкільною програмою з музичного мистецтва. Але вчитель музики – це вчитель, який сам співає, сам уміє красиво говорити, сам уміє грати на інструменті. Це особливо наочно простежується в сучасній програмі художньо-естетичного циклу („Музичне мистецтво”) для загальноосвітніх навчальних закладів, розробленої авторським колективом під керівництвом Л. Масол, основною метою якої є „особистісний розвиток учня і збагачення його емоційно-естетичного досвіду під час сприймання та інтерпретації творів музичного мистецтва і музично-практичної діяльності, а також формування ціннісних орієнтацій, потреби у творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні” [3, с. 3]. Одним з основних принципів уроків музичного мистецтва є те, що на уроках музики музика повинна звучати як можна більше у виконанні самого вчителя. Адже „живе” виконання, нехай нескладного твору або акомпанементу до пісні, викликає такий же живий емоційний відгук у школярів, а це означає, що виховний ефект від такого уроку, де вчитель сам грає на інструменті (а не тільки звучить,

наприклад, аудіозапис), незрівнянно вище, ніж уроку, позбавленого „живого” звучання музики.

Відомий радянський композитор, педагог, громадський діяч Д. Кабалевський відмічав, що музика Л. Бетховена має величезний вплив на дітей, що великий композитор з'являється „перед ними перш за все як автор музики сильної, мужньої, героїчної” [4, с. 42].

Таким „сильним, мужнім, героїчним” з'являється Бетховен й у своїх фортепіанних сонатах, хоча за своїм характером, емоційно-образним змістом музика великого композитора значно різноманітніша. Робота саме над сонатною формою дає величезні, у деякому сенсі унікальні можливості для музично-естетичного виховання майбутнього вчителя. Робота саме над творами сонатної форми особливо сприяє розвитку музично-образного мислення. Однак ця робота потребує, крім серйозної підготовки, суто піаністичного характеру, напруженої інтелектуальної роботи з осмислення всієї архітекτονіки такого складного твору. Адже, за висловлюванням Л. Мазеля, „сонатна форма має найбільші можливості для відображення складних та багатосторонніх життєвих процесів, людських характерів, руху почуттів людини, задля вираження драматичних конфліктів, великих ідей, глибоких узагальнень” [5, с. 365].

Фортепіанні сонати Л. Бетховена – це цілий світ образів й настроїв, це величезна школа та необхідна школа музиканта-виконавця. У творчості Л. Бетховена класична соната досягла найвищого розквіту. Л. Бетховен, як ніхто до нього, показав невичерпні можливості, закладені в сонатній формі. Часто це твори, які за своїм змістом і масштабами розвитку художньо-образної системи стоять поряд з симфоніями великого композитора. Це, так би мовити, „фортепіанні симфонії”, і завдання викладача в класі основного інструмента перш за все полягає в тому, щоб студент не тільки сам усвідомив, але й зміг би донести це (і своїм виконанням, і розповіддю) до свідомості учня.

Утім, ми говорили про те, що в студентів цих спеціальностей часто слабка піаністична підготовка, і тому не кожна соната Л. Бетховена може бути виконана ними. Як свідчить практика, тут вибір викладача вельми обмежений, але й ті сонати або окремі частини сонат, які можуть вивчатися в класі основного музичного інструмента, мають величезні можливості для знайомства з сонатною творчістю композитора. Слід, на наш погляд, опановувати й цю частину репертуару таким чином, щоб згодом, уже будучи вчителем, студент міг використовувати її в практичній роботі. Тут ми підкреслюємо важливість для майбутніх учителів музичного мистецтва збереження й збільшення репертуару, що є одним з показників ступеня опанування інструментом, а також їхньої професійної майстерності. Підкреслимо й те, що така позиція потребує і від викладача, і від студента роботи в класі основного музичного інструмента вже з конкретними цілями, а саме: з перспективою використання цих творів у школі.

Отже, позиція викладача з основного музичного інструмента може базуватися на таких положеннях:

- необхідність ознайомлення з творами сонатної форми, зокрема, з фортепіанними сонатами Л. Бетховена з погляду виконавської та загальнохудожньої підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- необхідність дотримання основних принципів, а там, де можливо, і конкретним положенням шкільної програми з музичного мистецтва;
- необхідність урахування реальних виконавських можливостей контингенту студентів спеціальності „Музична педагогіка та виховання”.

Стає очевидним, що перед викладачем-піаністом стоїть конкретне завдання виявлення тих сонат Л. Бетховена, які, у першу чергу, були б у змозі виконати студенти.

Першою з таких сонат є Соната № 1 (ор. 2, фа мінор, у 4-х частинах), усі частини якої досить широко використовуються як педагогічний репертуар. Музика Л. Бетховена репрезентується тут різними гранями його художнього світу, різними настроями, різними характерами, різними образами. Та героїчна й сильна музика Л. Бетховена, про яку говорить Д. Кабалевський – це перша й остання частини сонати. Працюючи над цим твором загалом, зауважимо, що, якщо перші три частини багато в чому ще становлять ремінісценції Й. Гайдна і Л. Моцарта, то фінал – 4-та частина – це вже Бетховен, з його страсним напором і бурхливою енергією. Наголосимо, що робота саме над цією частиною потребує від студента навіть при гарній технічній підготовці значних зусиль. Друга частина, повільна, а також третя, менует, видержані ще в дусі його великих попередників, їхній образний стрій може розглядатися в загальному контексті так званого віденського класицизму Й. Гайдна і Л. Моцарта. Як наголошує А. Гольденвейзер, третя частина сонати (менует) „близька за характером до менуету класичної симфонії” [6, с. 7]. Відмітимо також можливість використання цієї частини на уроках музичного мистецтва в школі в якості, наприклад, ілюстративного матеріалу (менует – народний танець, історичний попередник вальсу).

Наступною сонатою, яка може бути виконана студентами цієї спеціальності, є Соната № 5 (ор. 10, №1, до мінор, у 3-х частинах). Звичайно студенти грають першу частину цього твору, який загалом є одним з яскравих прикладів драматичної музики Л. Бетховена. Цей напрямок його творчості, який можна назвати героїко-драматичним, згодом набуває подовження в „Патетичній сонаті”, „Апасіонаті”, Симфонії № 5, увертюрі „Егмонт” та інших творах. Соната № 5 „уперше збагачує палітру Бетховена трагедійними мотивами. Її перша частина – прообраз пізніших героїчних сонатних *allegro*” [7, с. 138]. У цій сонаті, як і в інших фортепіанних творах, Л. Бетховен використовує метод широких

музично-філософських узагальнень – симфонізм. Тут яскраво простежуються особливості стилю Л. Бетховена – емоційно-насичений образний стрій, музична драматургія: „У таких творах, як 5-а та 8-а сонати, складається найбільш характерний тип бетховенського циклу та сонатного allegro з його конфліктною єдністю” [8, с. 268]. Прямолінійний простий рисунок першої частини, заклична сила інтонацій, різкі, сильні акценти, важко-пружні ритми почерпнуті ним з музики революційної епохи – гімнів, маршів. Нові риси музичної драматургії – розвиненість музичних образів, розширення партій сонатного allegro, й, одночасно, сконцентрованість тематизму й форми загалом – надають сонаті монументальність і, разом з тим, лаконізм.

Підкреслимо, що не тільки технічні складнощі, але й складність концептуальна, філософська може бути причиною відмови від виконання окремих сонат Л. Бетховена. На наш погляд, друга частина Сонати № 2 (ор. 2, № 2) важка у виконавському плані для основної маси студентів, навіть добре підготовлених у технічному відношенні. Ця музика потребує глибокого проникнення в емоційно-образний стрій, де є і трагічне, і світла печаль, і шалені сплески емоцій, і багато інших складних настроїв (складних у плані їх виявлення засобами музичного інструмента – фортепіано), передати які в змозі лише неординарний студент. Це стосується й деяких других частин інших сонат, наприклад, „Патетичної”. Це також можна віднести й до першої частини сонати № 14 (ор. 27, №2 до-дієз мінор у 3-х частинах), відомої як „Місячна” соната. Ця соната-фантазія відрізняється виключним поєднанням ясності та лаконічності форми з вражаючою глибиною змісту, що загалом справляє на слухача „надзвичайний вплив” та „глибоко хвилює могутньою силою відбитих у неї почуттів” [4, с. 88]. На наш погляд, виконання цього твору потрібно зробити обов’язковим, оскільки робота в якості вчителя музичного мистецтва передбачає мати у своєму репертуарі низку творів, що мають величезну популярність. Окрім того, ця соната рекомендована шкільною програмою з музичного мистецтва для сприймання в 5-му класі [3, с. 134].

Дві сонати у двох частинах (№ 19 та № 20, ор. 49 (№ 1 – соль мінор, № 2 – соль мажор) досить широко використовуються як педагогічний репертуар у професійній підготовці майбутніх учителів-музикантів. Як і деякі ранні твори Л. Бетховена, перша частина сонати № 19 близька фортепіанним сонатам Л. Моцарта з його світлими, часто невибагливого характеру повільними частинами. Значно складніша в технічному відношенні друга частина цієї сонати – рондо. Воно загалом теж витримано в дусі строгого віденського класицизму. Бездоганне за формою, це рондо становить відмінний взірець саме такого піанізму.

Дещо простіше в технічному плані та за образним строєм Соната № 20. Вона репрезентує ту сферу образів та настроїв музики Л. Бетховена, яка відрізняється ясністю думки й бадьорістю характеру. Стрімкому руху першої частини протистоїть мелодія простого, але,

разом з тим, дещо манірною менуету, близького своїми елементами зображальності менуетам Й. Гайдна.

До цих двох легких сонат ніби примикає й соната № 25 (ор. 79, у 3-х частинах, соль мінор), яку сам Л. Бетховен назвав сонатиною. Якщо попередні дві сонати викликають у пам'яті образи Й. Гайдна і Л. Моцарта, то ця соната змушує згадати на менш відомого, який багато зробив для розвитку фортепіано, сучасника Л. Бетховена – М. Клементі. Перша частина – своєрідний старовинний вальс; друга, повільна частина – „пісні без слів”, де Бетховен „передує” Ф. Мендельсона [6, с. 187]; третя частина – рондо-скерціозного, легкого характеру.

Таке коло фортепіанних сонат Л. Бетховена може бути педагогічним репертуаром у класі основного інструмента студентів спеціальності „Музична педагогіка та виховання”.

Отже, необхідність ознайомлення з творами сонатної форми і, зокрема, з фортепіанними сонатами Л. Бетховена визначається й завданнями виконавського характеру, і більш широкими завданнями, що мають загальнокультурний характер. У кожному музичному творі закладено складний комплекс ідей, які співзвучні ідеалам, породженим цією епохою.

Значущість деяких з них зберігається протягом довгого часу функціонування в суспільстві – це цінності загальнолюдського характеру. Для викладача з основного інструмента важливо домогтися перш за все розуміння саме цих особливостей твору. Тут сонати Л. Бетховена мають величезні можливості, оскільки в цій музиці – людське життя в усьому його багатстві й різноманітності. Але, перш за все, це надзвичайна мужність та гармонійність його музики: „Рідкісна єдність емоцій, розуму та волі володіють незмінним даром збуджувати дієві можливості людини. Саме тому Бетховен так потрібен усьому людству. Його мистецтво зберігає потужність у зовсім інших умовах, ніж історичні умови епохи, що його породили, – усупереч суворим випробуванням, яким завжди піддає культуру чинник часу” [9, с. 38].

Література

1. **Державна** національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. **Горюхина Н. А.** Еволюція сонатної форми / Н. А. Горюшина. – Киев : Муз. Україна, 1970. – 320 с.
3. **Програми** для загальноосвітніх навчальних закладів : Художньо-естетичний цикл 5 – 11 класи : навч.-практ. вид. – К. : Перун, 2005. – 233 с.
4. **Кабалевский Д. Б.** Педагогические размышления / Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1986. – 190 с.
5. **Мазель Л. А.** Строение музыкальных произведений / Л. А. Мазель – М. : Музыка, 1979. – 536 с.
6. **Гольденвейзер А. Б.** Тридцать две сонаты Бетховена. Исполнительские комментарии / А. Б. Гольденвейзер. – М. : Музыка, 1966. – 288 с.
7. **Альшванг А. А.** Людвиг Ван Бетховен / А. А. Альшванг. – М. : Музыка, 1977. – 447 с.
8. **Музыка** французской революции XVIII

века. Бетховен. – М. : Музыка, 1967. – 444 с. 9. Людвиг Ван Бетховен. Эстетика, творческое наследие, исполнительство : сб. ст. к 200-летию со дня рождения. – Л. : Музыка, 1970. – 225 с.

Борисова С. В. Фортепіанні сонати Л. Бетховена як педагогічний репертуар майбутніх учителів музичного мистецтва

У статті розкрито специфіку вивчення традиційного фортепіанного репертуару в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглянуто різні аспекти роботи над фортепіанними сонатами Л. Бетховена й з погляду естетичного виховання майбутніх учителів, і з погляду можливості використання цього репертуару на уроках музичного мистецтва в школі.

Ключові слова: фортепіанні сонати Л. Бетховена, педагогічний репертуар.

Борисова С. В. Фортепианные сонаты Л. Бетховена как педагогический репертуар будущих учителей музыкального искусства

В статье раскрывается специфика изучения традиционного фортепианного репертуара в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства. Рассматриваются различные аспекты работы над фортепианными сонатами Л. Бетховена как с точки зрения эстетического воспитания будущих учителей, так и с точки зрения возможности использования этого репертуара на уроках музыкального искусства в школе.

Ключевые слова: фортепианные сонаты Л. Бетховена, педагогический репертуар.

Borisova S. V. Sonatas for piano of L. Beethoven as pedagogical repertoire of future teachers of musical art

In the article the specific of study of traditional piano's repertoire opens up in the process of professional preparation of future teachers of musical art. The different aspects of prosecution are examined of piano's sonatas of L. Beethoven both from the point of view aesthetically beautiful education of future teachers and from the point of view possibility of the use of this repertoire on the lessons of musical art at school.

Key words: sonatas for piano of Beethoven, pedagogical repertoire.

УДК 378.091.12.011 – 051:7

І. С. Возник

ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Одним з найважливіших завдань школи на сучасному етапі є естетичне виховання молодого покоління, формування в нього високих естетичних смаків. У вирішенні цього завдання провідна роль належить саме урокам образотворчого мистецтва та творчій, професійній діяльності вчителя в навчальному процесі. Від того, наскільки грамотним буде вчитель, від застосування ним різноманітних методів та прийомів навчання та виховання, проведення їх через комунікативну діяльність, оскільки саме педагогічна комунікація і є важливою формою педагогічного процесу, настільки буде проявлятися продуктивність навчання та виховання, а також і ефективність впливу на емоційний розвиток дитини. І тут постає питання про підготовку майбутніх учителів, які збагачені не тільки теорією та творчим підходом до застосування цих знань, а й навичками спілкування.

Деякі молоді вчителі мають схильність до копіювання тих чи інших методичних настанов, сліпо наслідують методичні розробки конспектів уроків та інші методичні настанови. Але хотілося б зазначити, що в класі не може бути набір однакових за розвитком, за здібностями дітей, так і на паралелі: класи за рівнем загальної підготовки теж різні. Саме й через це не можна вивчати напам'ять методичні розробки та використовувати їх під час занять. Тому, виходячи з реальних умов, майбутній учитель повинен уміти працювати творчо, урізноманітнювати безпосередні та опосередковані зв'язки комунікації, з майстерністю та оригінальністю підходити до спілкування на кожному уроці відповідно до вікових особливостей колективу, рівня його підготовки та із здатністю до професійного мовлення відповідно до предмета викладання.

І ось постає питання про культуру професійно-педагогічної комунікації як складника професійної майстерності вчителя образотворчого мистецтва. Саме від того, як підготовлений учитель до викладацької діяльності – має глибокі знання з предмета, володіє методикою й технологією спілкування в процесі навчання та виховання й при цьому враховує психологічні та фізіологічні особливості учнів, гуманістично спрямовує свою педагогічну діяльність, залежить кінцевий результат процесу навчання.

Підготовці педагогічних кадрів завжди надавалося великого значення. Особливо велика увага приділялася якості професійної підготовки студентів. Кожну фахову дисципліну націлено на набуття та вдосконалення цих якостей. Але разом з тим зазначимо, що якість професійної підготовки випускників не завжди відповідає певному

рівню. Учитель тільки тоді зможе зацікавити дітей мистецтвом, навчити їх бачити, розуміти та відчувати прекрасне в житті та у творах художників та на цій основі творчо працювати в певній галузі образотворчого мистецтва, коли сам буде захоплений певною діяльністю й буде спроможний захопити нею учнів під час взаємообміну інформацією.

Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до якостей особистості вчителя, найважливішою серед яких є комунікативність як необхідна передумова успішної й активної роботи з *педагогічною інформацією* – інформацією, спрямованою на навчання й виховання учнів.

Найголовніші якості педагога не обмежуються знанням свого предмета. Він – умілий комунікатор. Комунікативна поведінка педагога, заснована на його коректності, вимогливості до себе й учнів, стимулює пізнавальний інтерес, мотивацію процесу навчання. Продуктивна комунікативна поведінка сприяє створенню в процесі навчання ділової атмосфери, налаштовує на взаємодію, ритмічність у роботі.

Через безпосереднє спілкування педагога з учнем здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно значущих. Ефективність професійно-педагогічного спілкування викладача залежить від рівня сформованості його комунікативної культури [1, с. 3].

Культура педагогічного спілкування передбачає орієнтацію на іншу людину, здатність правильно сприймати її, правильно будувати взаємодію з нею. На формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів здійснює вплив комплекс організаційних форм і методів навчання. Студенти мають усвідомити значущість культури педагогічного спілкування в майбутній професійній діяльності. У процесі навчальної діяльності повинні враховуватися структурні компоненти культури педагогічного спілкування, а також розвиватися перцептивні, інтеракційні та комунікативні вміння студентів одночасно з корекцією їхніх ціннісних орієнтацій у сфері педагогічного спілкування зі створенням сприятливого психологічного мікроклімату.

Перцептивний аспект культури педагогічного спілкування характеризує здатність учителя адекватно, неупереджено й точно сприймати особистісні властивості й конкретні вчинки учнів, тонко відчувати їхні мотиви й переживання, розуміти індивідуальні та вікові особливості школярів.

Інтерактивний складник комунікативної культури вчителя виявляється в способах та прийомах виховного впливу на учнів, тактиках і стратегіях організації педагогічної взаємодії.

Комунікативний аспект культури педагогічного спілкування характеризує інформаційно-смысловий бік педагогічної взаємодії, здатність учителя чітко, зрозуміло та грамотно висловлювати свої думки

й почуття, володіння лексичним багатством мови, вербальними та невербальними засобами інформаційного впливу на учнів [2].

М. Коць вважає, що спеціальна підготовка майбутніх учителів до спілкування з учнями буде більш успішною за умови застосування системи інтеракційних методів за адекватними експериментальним ситуаціям алгоритмам [3].

Вимоги формування комунікативної культури студентської молоді розглядається як одне із завдань навчання у ВНЗ. У нашій країні дослідження формування комунікативної культури студентів вищої школи є відповіддю на вимоги до випуску висококваліфікованих спеціалістів, які здатні швидко адаптуватися до динаміки соціально-економічного розвитку країни та до міжособистісних взаємин у новому колективі по закінченні ВНЗ.

Переорієнтація у свідомості всіх членів суспільства на необхідність формування комунікативної культури в науковій літературі визначена тим, що з'являються нові підходи, які визначають процес комунікації з погляду психології, соціології, педагогіки, менеджменту, лінгвістики, психолінгвістики, валеології, етики. Загальним серед них є твердження про те, що культура спілкування є умовою та засобом свідомої діяльності людей. Дотримання норм та принципів культурного спілкування і є одним з важливих чинників, що впливають не тільки на комунікабельність, але й на саму життєдіяльність особистості. Взаємини між людьми тим яскравіші, чим більшою мірою люди володіють здібностями та навичками культури спілкування [4, с. 36 – 39].

Однією з ознак посилення ролі комунікації в сучасному суспільстві є орієнтація на ставлення до спілкування як до одного з важливих компонентів загальної культури особистості, а також однією з умов самореалізації та досягнення особистістю життєвих цілей у взаєминах з оточуючими людьми [5].

На думку І. Тимченко, комунікативна культура студента вищої школи формується як особистісна модель соціальної орієнтації в результаті безперервного накопичення ним досвіду мовленнєвої культури та культури спілкування. Накопичений у процесі навчання досвід комунікації стає незмінною умовою успішної навчальної діяльності кожного студента, а по завершенні ВНЗ – трудової діяльності молодого спеціаліста, незалежно від того, яке професійне спрямування було обране. Мовленнєва культура у складі комунікативної культури постає інструментом досягнення цілей особистості в спілкуванні з іншими людьми, а культура спілкування становить набір стратегій, прийомів поведінки, накопичених попереднім досвідом спілкування, який використовується молоддю для реалізації цілей особистості в спілкуванні з оточуючими [6, с. 55].

Формування комунікативних умінь майбутніх учителів мистецтва можливе за певних умов, а саме тоді, коли:

- важливою педагогічною умовою буде вважатися цілеспрямований

розвиток комунікативної мотивації й вольових якостей студентів, яким формується установка на художньо-педагогічне спілкування в процесі фахової діяльності; у той самий час ураховується специфіка взаємодії вчителя в процесі цієї діяльності, зумовленої зв'язком між мотивацією й волею як чинниками, ініціаторами дії та шляхом її виконання;

- іншою педагогічною умовою передбачено обов'язкову чіткість уявлень студентів про сутність комунікативних умінь учителя, що підтверджується невинним зростанням соціокультурної ролі вчителя мистецтва як транслятора національних і світових культурних цінностей людства, розвитку духовності, художньо-естетичної культури учнів;
- третьою педагогічною умовою передбачено забезпечення діалогічної взаємодії в процесі співтворчості вчителя й студентів, передовсім комунікативних форм безпосередньої й опосередкованої взаємодії в системі викладач – музичний твір – студент;
- четверта педагогічна умова полягає в систематизації вокально-хорового репертуару, пов'язаного із залученням майбутніх учителів музики до кращих зразків музичного мистецтва, урахування їхніх індивідуальних особливостей [7].

Відповідно ці умови характерні для формування комунікативних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка сукупності педагогічних умов, які ефективно впливають на формування профільних комунікативних якостей педагога, були проведені О. Гурою. Успішність реалізації комунікативної функції, на його думку, залежить, перш за все, від рівня актуалізації педагогом (соціальним) системи його професійних комунікативних якостей. Під професійними комунікативними якостями розуміється сукупність індивідуальних особливостей особистості спеціаліста, які впливають на ефективність професійної діяльності, відповідають за встановлення продуктивної взаємодії та визначаються стійкістю (тобто їх не можна розкласти на інші властивості), спостережливістю. Методами формування професійних комунікативних якостей саме соціального педагога були прийняті: спецкурс „Формування та розвиток професійних комунікативних якостей соціального педагога” та груповий тренінг, метою якого є формування та розвиток професійної комунікативної якості [8].

Суттєвими недоліками традиційних методів навчання (розповідь, лекція, бесіда та ін.) є те, що мимоволі чи цілеспрямовано в процесі спілкування викладача зі студентами студенти є пасивною стороною педагогічного процесу й дуже рідко з об'єкта навчання перетворюються на суб'єкт діяльності.

Більшість дослідників стверджують, що існуючі форми занять за усвідомленням, закріпленням навчальної інформації й практичним застосуванням отриманих при цьому знань і вмінь недостатньо стимулюють активну, творчу участь студентів. Семінари, практичні заняття та лабораторні йдуть звичайно за заданим планом і надають мінімальні можливості для самостійності в плані пошуку нетривіальних способів дії чи застосування отриманих знань.

Доповнюючи традиційні методи комплексом методів, які мають назву „активні методи навчання”, можна ввести нові нюанси в пізнавальну діяльність студентів, підвищити ефективність навчального процесу, посилити активність, самостійність і творчі задатки всіх учасників процесу навчання. Уміти ставити себе на місце іншого, володіти своїми емоціями, тілом, мімікою – усі ці якості, такі вагомими для вчителя, необхідно й можливо розвивати та вдосконалювати в рамках університетського навчання. Активні методи навчання (групові дискусії, розбір психолого-педагогічної ситуації, дидактичні, творчі та рольові ігри) не тільки допомагають засвоєнню чи закріпленню знань, обробці навичок чи вмінь, але й навчають висловлювати свою думку, розуміти чужу, слухати іншого.

У процесі застосування активних методів навчання в студентів формується така система ставлення до людей, при якій спрямованість на іншу особистість стає нормою поведінки. Окрім того, підвищується загальна культура спілкування, розвивається здатність до взаємодії з людьми в різних ситуаціях. Під час застосування активних методів навчання студент не тільки відповідає на питання, але й сам їх ставить; не тільки пропонує шляхи вирішення проблеми, але й під час аналізу альтернатив сам висуває і ставить нові проблеми [9, с. 103].

Актуальність проблеми розвитку комунікативної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на фахових дисциплінах полягає в тому, що це дійсно основні – художні дисципліни, на яких студенти отримують художньо-професійні знання та навички, займаються творчою віртуозною діяльністю, яка здатна захопити, причарувати, зацікавити своєю неповторністю та глибиною відчуттів, багатством кольорів та різноманітністю тем, що дуже важливо для вирішення педагогічних завдань у роботі з дитячим колективом. Але дуже часто постає проблема, коли майбутній учитель, досконало володіючи технікою виконання роботи, має достатній рівень знань та понять, не здатний врозуміло донести інформацію до слухача, захопити нею. Талановитий художник так зображує дійсність, що сприймаєш не тільки саму природу – ліс, річку, квіти, небо, а й відчуваєш настрій, що надихає картина, відчуваєш запахи, звуки, забуваєш, що це не сама природа, не реальні предмети, що оточують нас. І тут простежується своєрідний опосередкований зв'язок у комунікації вже з глядачем. У цьому й полягає сила образотворчого мистецтва, робота з художніми матеріалами вимагає великої майстерності: знань, вмінь, навичок,

творчості. І наскільки майбутній педагог оволодіє та пройметься цими видами мистецтва, оволодіє знаннями з історії його розвитку, познайомиться та захопиться творчістю художників, оволодіє технікою, знайде свій підхід до роботи, залежить рівень професійної майстерності студентів як художників і творців, а як педагогів – фахові дисципліни можуть і повинні вирішити цю проблему, якщо, крім інформованості та вмінь студентів, буде підвищена якість комунікативної діяльності та досвіду.

Література

- 1. Бутенко Н. Ю.** Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с. **2. Комарова І. І.** Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. І. Комарова. – Т., 2000. – 20 с. **3. Коць М. О.** Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Коць Михайло Онисимович. – К., 1997. – 220 с. **4. Кулешова О. В.** Формирование культуры общения как необходимое условие развития личности студента / О. В. Кулешова // Соціально-політичні та правові проблеми формування особистості і держави : зб. наук. пр. – Хмельницький, 1998. – С. 36 – 39. **5. Горбатова Р. Е.** Определение содержания обучения на основе программно-целевого подхода / Р. Е. Горбатова, В. М. Сергеев, В. М. Чудинов // Содержание подготовки специалистов с высшим образованием / под ред. Н. Нечаева. – М. : Изд-во НИИВО, 1988. – С. 26 – 31. **6. Тимченко І. І.** Формирование коммуникативной культуры студентов в процессе изучения предметов гуманитарного цикла : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тимченко Ирина Ігоревна. – Киев, 2001. – 213 с. **7. Гура О. І.** Педагогічні умови формування комунікативних якостей соціального педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Гура Олександр Іванович. – Х., 2000. – 193 с. **8. Гоголь О. В.** Формування педагогічного мовлення майбутніх вчителів активними методами навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гоголь Оксана Василівна. – К., 1997. – 183 с.

Возник І. С. Формування здатності до комунікаційної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

У статті розглянуто особливості комунікативної культури студентської молоді. На формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів здійснює вплив комплекс організаційних форм і методів навчання.

Ключові слова: комунікативна культура, організаційні форми, методи навчання, педагогічне спілкування.

**Возник И. С. Формирование способности к
коммуникационной культуры будущего учителя изобразительного
искусства**

В статье рассмотрены особенности коммуникативной культуры студенческой молодежи. На формирование культуры педагогического общения будущих учителей оказывает влияние комплекс организационных форм и методов обучения.

Ключевые слова: коммуникативная культура, организационные формы, методы обучения, педагогическое общение.

**Voznik I. S. Forming of ability to of communication culture of
future teacher of fine art**

The features of communicative culture of student young people are examined in the article. The complex of organizational forms and methods of educating has influence on forming of culture of pedagogical communication of future teachers.

Key words: communicative culture, organizational forms, teaching methods, pedagogical communication.

УДК 378.147:78

Г. В. Горбуліч

**ІНТЕРЕС ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК СПЕЦИФІЧНИЙ
СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Специфіка підготовки вчителя початкових класів зумовлена соціальним замовленням держави, що висвітлено в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. та Державному стандарті початкової освіти. Посилення культурологічної спрямованості освіти в сучасній ситуації розвитку, підкреслює академік О. Я. Савченко, передбачає насамперед оновлення змісту на засадах його гуманітаризації, цілеспрямованого використання надбань національної культури. Це потребує розуміння процесу загальноосвітньої підготовки як такого, у якому цілі навчання поєднуються з виховними, що має на меті виявлення й розвиток творчих здібностей усіх дітей [1, с. 34].

Суттєве підвищення ролі музичного мистецтва в процесі реформування змісту початкової освіти, використання музики як важливого компонента в змісті різних навчальних предметів, що сприяють розвитку гуманітарного ставлення дитини до навколишньої дійсності, здатність музики впливати на духовний розвиток дитини, – зумовлюють необхідність формування музичних інтересів як важливого складника професійної діяльності вчителів початкових класів.

На жаль, цій важливій проблемі практично не приділено уваги й у теоретичних дослідженнях, і в практиці підготовки майбутніх учителів у навчально-виховному процесі вищої школи, тому метою нашої статті є обґрунтування ролі інтересу до музичного мистецтва в практичній діяльності вчителя початкових класів.

Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, питання його професійної компетентності та людських якостей досліджували Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Л. Виготський, Ш. Амонашвілі, О. Савченко, І. Підласий, Д. Ельконін, В. Давидов, В. Сластьонін, І. Богданова, Н. Кічук, Л. Петухова та ін. Учені відзначають, що специфіка діяльності вчителя початкових класів полягає в значно ширшій, ніж у вчителів-предметників, сфері його контактів з дітьми та батьками, професійних функцій, які він виконує. Мета діяльності вчителя початкових класів – розвиток особистості дитини засобами навчальних предметів. Отже, організація навчальної діяльності дітей є засобом особистісного, інтелектуального, духовного, соціального розвитку школяра. Сучасний учитель початкових класів повинен уміти формувати внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності дітей, будувати навчальний процес на засадах співробітництва, розвивати дитяче мислення, сприяти формуванню творчих здібностей молодших учнів.

Професійний портрет учителя включає такі структурні компоненти, як: індивідуальні якості людини, особистісні, комунікативні, діяльнісні. Серед якостей, що необхідні саме вчителів початкових класів, К. Нор, наприклад, акцентує на таких: адекватність самооцінки, рівень домагань; певний оптимум тривожності, інтелектуальна активність, цілеспрямованість; емпатійність, прагнення до емоційної підтримки; рефлексія. Дослідник підкреслює, що вчитель початкових класів має поєднувати в собі якості гуманної, щирої, уважної людини (В. Сухомлинський), яка у своїй діяльності завжди пам'ятає про дитячу соціальну незахищеність (Я. Корчак), може встати на позицію дітей (Ш. Амонашвілі), може поєднувати омріяність і реалістичність у планах і діяннях (О. Савченко). Учитель початкових класів також повинен володіти вмінням формувати внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності, знаходити шляхи оптимального спілкування між дітьми та організовувати співробітництво під час уроку, розкривати творчий потенціал та розвивати мислення молодших школярів [2, с. 63].

Майбутній учитель початкових класів повинен знати специфічні закономірності дитячого розвитку й спиратися на них у процесі навчально-виховної діяльності. Фізичний та духовний розвиток молодшого школяра є складним і суперечливим взаємозумовленим процесом. У цей життєвий період інтенсивно формуються інтереси, соціальні та моральні якості особистості, дитина активно пізнає навколишній світ – природу, людські взаємини. Саме вчитель

початкових класів може вплинути на формування цінностей, ідеалів та інтересів молодшого школяра.

Духовний, як і фізичний, розвиток дитини підпорядковується низці загальних закономірностей. Так, І. Підласий відмічає: 1) зворотно-пропорційну залежність між віком дитини й темпами духовного розвитку: чим нижчий вік, тим вищий темп духовного розвитку; 2) нерівномірність протікання духовного розвитку дітей, що визначається нерівномірністю розвитку психічних функцій і властивостей особистості, які лежать в основі духовних якостей; 3) наявність сенситивних періодів розвитку духовних якостей дітей, що зумовлено нерівномірністю визрівання мозку та нервової системи. Деякі властивості особистості можуть складатися тільки на основі тих, що вже сформовані, та на основі життєвого досвіду, що придбаний у процесі соціалізації [3, с. 77]. Зокрема, Л. Виготський висловив гіпотезу про те, що на кожному етапі розвитку дитини творча уява працює особливим чином, характерним саме для цього періоду. Ця ідея була підтримана С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, В. Крутецьким та іншими вченими. Теза про сенситивні періоди розвитку психіки дитини Б. Юсовим була перенесена на процес художнього виховання. Проаналізувавши дитячі інтереси, дослідник виявив, що кожному періоду розвитку дитини відповідає певний тип художньої діяльності. Він є провідним, але не єдиним, – і зумовлюється особливостями структури особистості дитини в цьому віці. У кожному віковому періоді співіснують різні види художньої діяльності, але саме провідний вид відбиває тенденцію віку й визначає субординацію та ієрархію мистецтв усередині кожного періоду дитинства. „Той вид художньої діяльності, що найбільш близький дитині цього віку, можна назвати актуальним. Про інші види художньої діяльності можна сказати, що вони ще не досягли часу вікової актуальності чи, навпаки, уже переступили за його межу” [4, с. 45 – 46].

Здійснюючи аналіз форм вияву й способів реалізації елементів художніх інтересів школярів, Ю. Фохт-Бабушкін виділив як актуальний вид діяльності для молодших школярів захоплення музикою з акцентом на творчу діяльність [5, с.139].

Отже, багато вчених зауважують, що роль музичного мистецтва в процесі реформування змісту початкової освіти суттєво збільшується. Музика здатна впливати на розвиток гуманітарного мислення, стверджувати самоцінність особистості дитини, а також бути важливим компонентом у змісті різних предметів, які сприяють формуванню гуманітарного ставлення дитини до навколишньої дійсності.

Мистецтво як засіб передачі морального досвіду народу й усього людства, як джерело дитячої творчості й засіб спілкування, підкреслює О. Савченко, має виняткове значення в загальнокультурному розвитку дитини. Саме мистецтво, на наш погляд, може найкраще вплинути на один з чотирьох основних елементів змісту освіти, що формує „досвід емоційно-вольового, морального, естетичного ставлення людини до

навколишньої дійсності, вміння користуватися системою цінностей суспільства” [1, с. 45 – 49]. Інтеграція мистецтва в навчально-виховний процес початкової школи може створити додаткові умови для реалізації такого тактичного принципу його гуманізації, як створення позитивного естетичного фону учіння й атмосфери емоційно-почуттєвого піднесення й успіху (І. Зязюн) [6].

Принцип емоційності навчання, підкреслюють учені, є також одним з фундаментальних для молодших школярів, тому що „... думка учня початкових класів невід’ємна від почуттів і переживань. Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, – це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення” [7, с. 60]. Компонентне включення музики в зміст та структуру навчально-виховного процесу може створювати, поряд з іншими методичними прийомами, його емоційну насиченість, позитивне естетичне поле. Музична насиченість змісту навчального матеріалу викликає в дітей естетичні почуття, збагачує їхній чуттєвий досвід та розвиває емоційно-образне мислення, тому що дитяча душа, підкреслював В. Сухомлинський, чутлива однаковою мірою й до рідного слова, і до краси природи, і до музичної мелодії [Там само, с. 75].

Отже, музика є актуальним видом мистецтва для дітей молодшого шкільного віку, вона відіграє важливу роль у їхньому духовному становленні та соціалізації.

Проблема формування інтересу учителів до різних видів мистецтва, зокрема, музичного, також пов’язана, на наш погляд, з проблемою використання мистецьких технологій у навчально-виховному процесі школи. Учитель, який обізнаний у мистецтві, розуміє його закони та шляхи впливу на людину, буде більш компетентно та творчо використовувати можливості інтеграції мистецтва в навчально-виховному процесі.

Ідея інтеграції шкільного навчання та його технологія за своєю сутністю наближується, на нашу думку, до механізму мистецтва, тобто здатності здійснювати цілісний духовний вплив на особистість за посередництво художнього образу. У дидактиці, наприклад, виникає поняття художнього образу уроку. Він створюється для засвоєння молодшими школярами системотвірного поняття або певного явища й вимагає інтеграції змісту різних предметів і включення учнів у різноманітні види діяльності. Метою інтегрованого уроку або курсу, уважає О. Савченко, є формування системного мислення дітей, збудження їхньої уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання. Це сприяє цілісності навчання та формує якісно новий рівень знань у школярів [1, с. 261]. Учена наводить приклад інтегрованого уроку читання в третьому класі на тему „Художній образ весни”, спрямований на створення у свідомості та уяві учнів літературно-художнього образу весни.

Коли вчені підкреслюють, що молодшого школяра необхідно підготувати до емоційно-образного сприйняття, наприклад, поетичних творів, або етичної розповіді, йдеться, на наш погляд, також про створення певного художнього образу уроку. Музика може посилювати, відзначає І. Підласий, вплив етичної розповіді, що сприятиме формуванню моральних переконань дітей, збагачуватиме моральний досвід особистості [3, с. 269]. Однак, це можливо за умов урахування її властивостей як музичного катарсичного об'єкта. Музика в художньому образі уроку повинна бути не супроводом чи в ролі унаочнення художньої деталі, а органічною частиною катарсичного об'єкта уроку, який підпорядкується фундаментальним ознакам катарсичного об'єкта: 1) естетичній єдності; 2) домінантно-супутній організації; 3) соціально-етичній значущості; 4) смисловій діалогічності; 5) емоційній амбівалентності; 6) наявності ефекту очуднення [8]. Тоді музичне мистецтво здатне впливати на розвиток моральної свідомості дитини, його соціалізацію.

Отже, художній образ, що відтворюється на уроці (або його частині), повинен мати істотні ознаки катарсичного об'єкта, тобто моделювати закономірності мистецтва, створюючи цілісний духовний вплив на особистість молодшого школяра.

Між поняттями інтегрованого уроку й катарсичного об'єкта, на наш погляд, можна провести значеннєву паралель. Діяльність з катарсичним об'єктом викликає якісні зміни у свідомості, почуттях і поведінці людини. Інтегрований урок також спрямований на створення цілісного „образу світу”, що дає можливість різнобічно пізнати об'єкт (явище, поняття), збагатити мислення й почуття учнів, сприяє цілісності сприйняття [1, с. 260]. Така ознака катарсичного об'єкта, як домінантно-супутня організація в інтегрованому уроці проявляється в дидактичній вимозі підпорядкування різних блоків навчального матеріалу, що синтезується, головній меті, тобто домінанті уроку. Здатність учителя органічно пов'язувати між собою матеріали уроку, не перевантажувати дітей враженнями, не перетворювати матеріал у безладну мозаїку окремих картин є вимогою до створення естетичної єдності уроку (перша ознака катарсичного об'єкта) [Там само, с. 261]. Імовірно, створення художнього образу інтегрованого уроку як катарсичного об'єкта, що підпорядковується закономірностям мистецтва, наближає навчально-виховний процес до мистецької дії, а діяльність викладача – до художньої діяльності.

Отже, роль музичного мистецтва в процесі реформування змісту сучасної початкової освіти суттєво підвищується, музика постає як важливий компонент у змісті різних навчальних предметів. Імовірно, що необхідно звернути увагу дослідників на проблему підготовки вчителів та дослідити умови максимального використання можливостей навчально-виховного процесу для формування в майбутніх учителів

початкових класів розвинуеного музичного інтересу, оскільки він буде необхідний для їхньої подальшої професійної діяльності.

Література

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. фак. / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с. **2. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб.** / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін. ; за заг. ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А. С. К., 2003. – 240 с. **3. Подласый И. П.** Педагогика начальной школы : учеб. пособие для студентов пед. колледжей / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 400 с. **4. Юсов Б.** К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии / Б. П. Юсов // Теория эстетического воспитания. – Вып. 3. – М. : Искусство, 1975. – С. 27 – 59. **5. Фохт-Бабушкин Ю. У.** Художественная культура: проблемы изучения и управления / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – М. : Наука, 1986. – 237 с. **6. Зязюн І. А.** Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рід. шк. – 2000. – № 8. – С. 8 – 13. **7. Сухомлинский В. А.** Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. / В. А. Сухомлинский ; сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 560 с. **8. Карпенко И. М.** Катарсис как методологическая основа формирования духовной культуры личности / И. М. Карпенко // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2001. – №9. – С. 85 – 91.

Горбуліч Г. В. Інтерес до музичного мистецтва як специфічний складник професійної діяльності вчителя початкових класів

У статті розглянуто проблему формування інтересу до музичного мистецтва як важливого складника професійної діяльності вчителів початкових класів, проаналізовано роль музичного мистецтва як важливого компонента в змісті різних предметів, що сприяють формуванню гуманітарного ставлення дитини до навколишньої дійсності.

Ключові слова: інтерес до музичного мистецтва, учитель початкових класів, дитина, художній образ уроку.

Горбулич Г. В. Интерес к музыкальному искусству как специфическая составляющая профессиональной деятельности учителя начальных классов

В статье рассматривается проблема формирования интереса к музыкальному искусству как важной составляющей профессиональной деятельности учителя начальных классов, анализируется роль музыкального искусства как важного компонента в содержании

различных предметов, способствующих формированию гуманитарного отношения ребёнка к окружающей действительности.

Ключевые слова: интерес к музыкальному искусству, учитель начальных классов, ребёнок, художественный образ урока.

Horbulich G. V. Interes to the musical art as a specific constituent of professional activity of teacher of primary school

In the article the problem of forming of interest is examined to the musical art as important constituent of professional activity of teacher of primary school, the role of musical art is analysed as an important component in maintenance of different objects, cooperant forming of humanitarian relation of child to surrounding reality.

Key words: interest to the musical art, teacher of primary school, child, the art image of lesson.

УДК 378.013

С. В. Дицьо

**ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Навчання музики відіграє виключну роль у всебічному гармонійному розвитку особистості дитини. Ця роль визначається специфікою музики як виду мистецтва, з одного боку, та специфічністю дитячого віку – з іншого. У сучасній педагогіці вже стало аксіомою твердження про те, що музика є одним з найемоційніших видів мистецтва й впливає, передусім, на сферу почуттів і переживань людини. У психології є загальновизнаним, що молодший шкільний вік характеризується, перш за все, емоційністю сприйняття дітьми навколишнього світу. Саме тому виховання музикою має „найтонший, найдоцільніший вплив на розвиток духовного світу кожного школяра, пов’язується з його загальним розвитком, здійснюється в контексті становлення цілісної особистості” [1, с. 344].

Ідея виховного впливу музики має тисячолітню історію. Про винятковість музичного навчання у формуванні кращих почуттів молоді наголошували ще філософи Стародавньої Греції: Піфагор, Платон, Аристотель та ін. Упродовж віків ця ідея розвивалась у різних педагогічних системах (К. Орфа, З. Кодая, Б. Трічкова, М. Лисенка, К. Стеценка, Д. Кабалевського та ін.), набуваючи глибини й конкретизації. „Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики...”, – писав свого часу визначний педагог В. Сухомлинський. Саме емоційність сприйняття музики неодноразово

підкреслювали у своїх працях українські вчені-педагоги В. Бутенко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова, Г. Шевченко. Та, незважаючи на значні здобутки в розвитку системи музичного навчання й виховання молоді, сьогодення потребує модернізації процесу викладання музики у загальноосвітній школі з огляду на сучасні вимоги розробки та впровадження спеціальних педагогічних технологій, які забезпечують спрямованість виховного впливу мистецтва на духовний розвиток кожного школяра.

Звісно, розробка будь-якої навчальної технології передбачає, передусім, виокремлення головних вимог або принципів положень педагогічного процесу.

Мета статті – окреслити педагогічні принципи впровадження особистісно орієнтованих технологій музичного навчання дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітній школі.

Застосування технологічного підходу є одним з ефективних шляхів модернізації сучасної освіти. Саме педагогічна технологія як синтез досягнень педагогічної науки та практики, поєднуючи традиційні елементи минулого досвіду й того, що створено суспільним прогресом, гуманізацією та демократизацією суспільства, уможливує конструювання навчального процесу на основі функціонування системи „педагог – середовище – учень” у визначених умовах навчання з урахуванням специфіки конкретного навчального предмета.

Поняття „технологія” походить від грецьких коренів „techne” – поняття, вчення і „logos” – майстерність, мистецтво і тлумачиться як „знання про майстерність” [2]. Сьогодні поняття „педагогічна технологія” стійко ввійшло в педагогічний лексикон і має понад 300 визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру й складники навчально-виховного процесу. Учені В. Беспалько, І. Бех, Г. Балл, О. Пехота, І. Якиманська та ін. присвятили праці різноаспектним розробкам педагогічних технологій. При різноманітних підходах до цього питання спільним є визначення педагогічної технології, що надає можливість учителю проектувати свою діяльність та гарантує досягнення запланованих результатів навчання. Головними ознаками технології навчання є:

- а) постановка мети навчання;
- б) відтворення навчального циклу з визначенням етапів, методів та прийомів навчання, способів коригування дій учнів;
- в) зворотний зв'язок та об'єктивний контроль знань та вмінь учнів.

У визначенні технології навчання музики ми виходили з концепції особистісно орієнтованої освіти, цілі й завдання якої визначено в працях провідних українських учених-педагогів І. Беха, Г. Бала, І. Зязюна, І. Якиманської, Н. Наволокової, О. Пехоти, а саме:

- розвивати індивідуальні здібності кожного учня;

- максимально виявляти та використовувати індивідуальний досвід дитини;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися й самореалізуватися, а не формувати заздалегідь задані якості [2].

Отже, технологія особистісно орієнтованого навчання музики має забезпечити таку організацію процесу навчання, в основі якої лежить визнання індивідуальності, самотності, самоцінності кожного учня, що вимагає визначення педагогічних умов розвитку й саморозвитку його особистості, виходячи з виявлення його індивідуального, неповторного суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе в пізнанні, навчальній музичній діяльності. Музика має стати надбанням кожної дитини, джерелом її духовного зростання.

Головною метою впровадження особистісно орієнтованих технологій музичного навчання є духовний розвиток кожного школяра засобами мистецтва [3]. Змістовий компонент означеної технології враховує вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти; регіональні особливості, традиції, зумовлені соціальними функціями музичного мистецтва; психологічні характеристики учнів, зокрема молодшого шкільного віку, а саме: чуттєвість, емоційність сприйняття навколишнього світу крізь призму мистецтва; активність творчої діяльності; образність мислення, фантазування; потреба в міжособистісному спілкуванні та спілкуванні з творами мистецтва; прагнення до самовираження у творчій діяльності та ін. Визначаючи педагогічну технологію, учитель має розробити *найбільш раціональні* шляхи музичного навчання, *що гарантують очікуваний результат*. При цьому головного значення набуває окреслення *принципів* або основних положень чи настанов педагогічної технології.

У нашому дослідженні виокремлено такі основні *принципи* розробки та реалізації технології особистісно орієнтованого навчання музики в початковій школі: принцип гуманізму; принцип природовідповідності; принципи індивідуалізації та диференціалізації навчання.

Принцип гуманізму передбачає звернення освітнього процесу до Людини, акцентування моральних засад педагогічної діяльності, посилення уваги до особистості. У розробці технології особистісно орієнтованого навчання саме гуманізм постає генеральною лінією організації освітнього процесу, що визначає сутність педагогічних дій.

Принцип природовідповідності передбачає врахування природних задатків особистості, яка навчається: анатомо-фізіологічних, психологічних, вікових, генетичних, національних, регіональних та інших особливостей. Принцип природовідповідності організації навчання передбачає підпорядкування всього процесу навчання й виховання природі дитини й водночас – своєчасну орієнтацію педагогів

на сенситивність (підвищену сприйнятливість, чутливість, емоційність, активність) дітей молодшого шкільного віку до конкретних видів діяльності та впливів. Застосування цього принципу пов'язано зі створенням під час навчання відповідного етносередовища з широким використанням фольклору, народних звичаїв, традицій; тісною співпрацею із сім'єю для збагачення дітей знаннями про свій родовід, націю; з вихованням інтересу й любові до рідного краю, поваги до старших поколінь. Похідними від нього є принципи індивідуалізації та диференціалізації навчально-виховного процесу.

Принцип індивідуалізації навчання орієнтує на спрямування педагогічного процесу на розвиток індивідуальності учня, його неповторності в сукупності психічних, культурологічних, особистісних рис. Принцип індивідуалізації передбачає вибір педагогом певних способів, прийомів, а також темпу навчання з урахуванням індивідуальні відмінностей учнів, рівня розвитку їхніх музичних здібностей.

Принцип диференціалізації орієнтує на врахування нахилів та інтересів учнів. Диференційоване навчання може будуватися відповідно до виражених в учнів нахилів та інтересів, задатків, особливостей сприйняття музики та навколишнього світу, попереднього досвіду навчання та спілкування з мистецтвом.

Отже, особистісно орієнтована технологія навчання музики передбачає таку організацію процесу мистецького навчання дітей, спрямовану на розвиток духовного світу кожного школяра засобами музики, в основі якої лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожного учня та надання йому можливостей для індивідуального розвитку творчих здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе у пізнанні та музично-творчій діяльності. Упровадження в навчальний процес такої технології вимагає дотримання педагогічних принципів гуманізму, природовідповідності, індивідуалізації та диференціалізації навчання.

Література

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1 – 4 класи. – К. : Почат. шк., 2006. – С. 344 – 366. **2. Освітні технології** : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с. **3. Методика** навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Вид-во „Ранок”, 2006. – 256 с.

Дицьо С. В. Педагогічні принципи впровадження особистісно орієнтованих технологій музичного навчання в початковій школі

У статті розглянуто ознаки особистісно орієнтованого навчання. Охарактеризовано технологічний підхід в освіті. Окреслено педагогічні

принципи впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання музики в початковій школі.

Ключові слова: педагогічна технологія, особистісно орієнтований підхід, педагогічні принципи навчання музики.

Дице С. В. Педагогические принципы внедрения личностно ориентированных технологий музыкального обучения в начальной школе.

В статье рассматриваются признаки личностно ориентированного обучения. Охарактеризован технологический подход в образовании. Определены педагогические принципы внедрения личностно ориентированных технологий обучения музыке в начальной школе.

Ключевые слова: педагогическая технология, личностно ориентированный подход, педагогические принципы музыкального обучения.

Ditso S. V. Pedagogical principles of introduction of the personality-oriented technologies of musical studies are at initial school.

The signs of the personality-oriented studies are examined in the article. Technological approach is described in education. Pedagogical principles of introduction of the personality-oriented technologies of music studies are outlined at initial school.

Key words: pedagogical technology, personality-oriented approach, pedagogical principles of music studies.

УДК 378.011.3 - 051:7.01

О. І. Коночкіна

**РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ
ДИСЦИПЛІН**

Проблема підготовки педагогічних кадрів нової генерації в контексті процесів реформування вищої освіти в Україні постає сьогодні особливо гостро й пов'язана з тенденціями розвитку світового співтовариства. Це значною мірою стосується питання професійно-компетентнісної підготовки вчителів художньо-естетичних дисциплін. Вирішення цього питання полягає в розвитку креативних якостей студента на всіх щаблях навчання, підвищення їхнього інтелектуального потенціалу, творчої активності, професійної самостійності.

Незважаючи на значну увагу дослідників до питання професійної підготовки студентів, проблема формування професійної компетентності

в майбутніх учителів усе ще залишається не вирішеною. Тому питання організації процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін залишається й на цей час актуальним.

Проблемою впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх спеціалістів звертались такі вчені, як: В. Адольф, Г. Горланов, В. Давидов, І. Зимня, В. Краєвський, Н. Кузьміна, І. Лернер, Д. Равен, В. Сластьонін, А. Хуторської, Б. Чижевський, Г. Щедровицький та ін. Проблема підготовки компетентних учителів художньо-естетичних дисциплін вивчається в роботах Л. Кондрацької, Л. Лімаренко, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Рудницької, О. Щолокової. Останнім часом у вітчизняній науково-педагогічній галузі досить упевнено стверджується теза щодо необхідності забезпечення компетентності вчителя. До різних аспектів компетентності звертались В. Бездухов, Л. Большакова, Т. Добудько, О. Пометун, М. Лук'янова, Н. Яковлева, І. Котлярова, І. Єрмаков, Л. Сохань, Л. Хоружа та ін.

Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження.

У процесі нашого наукового дослідження ми визначились з поняттям професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін. На нашу думку, професійна компетентність майбутнього вчителя художньо-естетичних дисциплін є інтегративна властивість особистості, яка відбивається в сукупності професійних знань і вмінь у художньо-естетичній галузі; спроможності залучати їх у предметній галузі художньо-естетичного кола; наявності внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності; особистісного досвіду виконання професійних дій; наявності професійних і особистісних цінностей, а також у спроможності виходити за межі предмета своєї професії й володіти творчим потенціалом і потенціалом саморозвитку. Це дало нам можливість виділити відповідні компоненти професійної компетентності майбутніх спеціалістів: когнітивний, мотиваційний, операційно-технологічний, процесуально-креативний.

Когнітивний компонент охоплює знання, отримані в процесі навчання, а також засновані на індивідуальному досвіді й саморозвитку майбутнього фахівця. Для формування когнітивного компонента майбутньому вчителю художньо-естетичних дисциплін необхідно мати розвинені сприйняття, увагу, мислення, уявлення й пам'ять, а це означає, що гностичні вміння утворюють інтелектуальну основу професійної праці вчителя. Так, В. Гриньова доводить, що „інтелектуальні вміння є здатністю особистості ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного та ін.) у процесі оволодіння системою художньо-естетичних знань, вирішенні проблем і завдань професійної діяльності” [1, с. 4, 131]. Ю. Смелянов називає цей компонент соціальним інтелектом, розуміючи

під ним стійку здатність учителя розуміти самого себе, інших людей, а також прогнозувати діяльність [2]. Такої ж думки дотримується й Г. Васильєва, яка аналізує в ньому сформованість фахових знань [3]. Виокремлення когнітивного компонента в структурі професійної компетентності визначає пріоритетність у процесі навчання майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін свідомого професійно орієнтованого оволодіння знаннями, ґрунтового формування художньо-педагогічних умінь, а також розвитку професійної самостійності, творчого підходу до педагогічної діяльності.

Мотиваційний компонент – передбачає наявність мотивів, цілей, потреб, стимулює творче ставлення до професійної діяльності, наявність інтересів до майбутньої професії.

Мотив – це внутрішні поштовхи особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), що пов'язане із задоволенням відповідних потреб. У якості мотивів можуть виступати ідеали, інтереси, соціальні установки, цінності. Але при цьому за всіма порахованими причинами стоять потреби особистості в усій їхній різноманітності (від базових, життєвих, до вищих соціальних).

Мотивація впливає на професійне самовизначення, на задоволення людиною своєю професійною діяльністю. Професійна мотивація – це дія конкретних спонукань, які зумовлюють вибір професії й тривале виконання обов'язків, що пов'язані з нею. Професійна мотивація формується під впливом чинників навколишньої дійсності, роботи з професійної орієнтації – динамічної, змінювальної, яка становить безперервний процес [4]. Отже, мотиваційною сферою особистості є сукупність стійких мотивів, які мають визначену ієрархію й висловлюють спрямованість особистості [5].

Операційно-технологічний компонент проявляється у вигляді знань про засоби педагогічної діяльності, які необхідні вчителю для проектування й реалізації тієї чи іншої педагогічної технології. Наявність цього компонента характеризує володіння діяльністю на високому професійному рівні й включає не тільки наявність

спеціальних знань, а й уміння застосовувати їх на практиці; передбачає оволодіння новими інформаційними технологіями, умінням отримувати, аналізувати й оцінювати інформацію, систематизувати її, використовувати джерела інформації для особистого розвитку; передбачає вміння обізнано контролювати результати своєї діяльності й рівень особистісного розвитку, особистісних досягнень; має сформованість таких якостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, схильність до самоаналізу. Цей компонент є регулятором особистісних досягнень, самоуправління, а також побуджувачем самопізнання, професійного зростання, удосконалення майстерності й формування індивідуального стилю роботи.

Процесуально-креативний компонент характеризується наявністю практичної творчої реалізації в процесі професійної діяльності, результатом якого може бути відповідний продукт матеріальної або культурної цінності. Цей компонент передбачає присутність креативної компетентності, а також творчості. Креативність – рівень творчої обдарованості, спроможність до творчості, яка становить відносно стійку характеристику особистості [6, с. 173]. Творчість за своєю сутністю представляє культурно-історичне явище й має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Воно передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким виникає продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Ці властивості особистості зумовили важливу роль уяви, інтуїції, мозкової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації [Там само, с. 380].

На першому етапі констатувального експерименту ми визначили рівні сформованості професійної компетентності майбутніх спеціалістів за критеріями всіх цих компонентів і дійшли висновку, що обидві групи – контрольна та експериментальна – мають практично однаковий рівень, наприклад, за таким компонентом, як „когнітивний”, ми отримали такі результати: низький рівень – КГ – 34,9% та ЕГ – 37,4%; середній – КГ – 42,4% та ЕГ – 43,2%; високий – КГ – 22,5% та ЕГ – 19,2%. А такий складний компонент, як „процесуально-креативний”, характеризують такі рівневі дані: низький – КГ – 43,5% та ЕГ – 43,6%; середній – КГ – 37,3% та ЕГ – 38,8%; високий – КГ – 19,3% та ЕГ – 17,5%. Отже, ми можемо констатувати, що на першому експериментальному етапі нашого дослідження студенти обох груп мають досить низький рівень уявлень

про свою професійну діяльність, тим більше, про професійну компетентність, і як наслідок – низький рівень сформованості професійної компетентності за всіма визначеними компонентами професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін.

На другому етапі констатувального експерименту оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін ми визначали за такими критеріями: навчально-діяльнісний, креативний, професійна самостійність. Представимо результати нашого дослідження у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії Рівні	Навчально-діяльнісний		Креативний		Професійна самостійність	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	43,0 %	43,9 %	38,8 %	37,7 %	40,8 %	42,8 %
Середній	39,5 %	40,1 %	42,1 %	43,2 %	41,1 %	40,1 %
Високий	17,2 %	15,7 %	18,9 %	18,1 %	17,9 %	16,1 %

Аналізуючи дані цієї таблиці, ми бачимо, що у відсотковому відношенні рівень сформованості професійної компетентності за всіма цими критеріями в обох групах практично не вирізняється.

Отже, діагностика вихідного рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін дала можливість визначити, що рівень фахової підготовки знаходиться переважно на елементарному та репродуктивному рівні. Така рівнева характеристика не може бути задовільною відповідно до сучасних вимог до педагогічно-професійної підготовки, якісним чинником якої є саме творчий рівень фахівців.

У результаті впровадження в навчально-виховний процес нашої технології з формування професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін ми дійшли висновку, що рівень професійної підготовленості майбутніх учителів значно покращився, як наслідок – рівень професійної компетентності зріс досить суттєво. У процесі формування експерименту ми визначили динаміку зростання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін за основними критеріями. Представимо ці дані в таблиці 2.

Таблиця 2

Критерії професійної компетентності	Рівні	Початок експерименту		Кінець експерименту	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Навчально-	низький	43,0 %	44,0 %	19,3 %	11,3 %

діяльнісний	середній	39,5 %	40,2 %	57,5 %	38,5 %
	високий	17,4 %	15,8 %	23,2 %	50,2 %
Креативний	низький	38,9 %	38,5 %	18,3 %	11,0 %
	середній	42,2 %	43,3 %	59,5 %	40,2 %
	високий	18,9 %	18,2 %	22,2 %	48,8 %
Професійна самостійність	низький	40,8 %	43,6 %	22,5 %	14,4 %
	середній	41,2 %	40,2 %	55,9 %	37,8 %
	високий	18,0 %	16,2 %	21,6 %	47,8 %

Розглянувши дані цієї таблиці, ми бачимо, що практична реалізація нашої технології значно вплинула на процес професійної підготовки майбутніх спеціалістів. За останніми результатами дослідження розбіжність між статистичними даними в експериментальній групі на початку експерименту й наприкінці значно вирізняються. Так, за критерієм „навчально-діяльнісний” високий рівень зріс на 34,4% порівняно з констатувальним експериментом, де він показував лише 15,8%. Низький рівень помітно зменшився – з 44,0% до 11,3%. Такі ж результати і за іншими критеріями. Це дало нам змогу вивести узагальнені дані рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін (див. табл. 3).

Таблиця 3

Рівні сформованості професійної компетентності	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	40,9%	42,0%	20,0%	12,2%
Середній	40,9%	41,2%	57,6%	38,8%
Високий	18,1%	16,7%	22,3%	48,9%

Отже, ми маємо достатньо підстав уважати динаміку сформованості професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін у процесі фахової підготовки позитивною, а результати експериментальної технології задовільними. Це вказує на те, що процес фахової підготовки окреслив ефективність запропонованих нами прийомів, методів і засобів формування професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін.

Подальше розроблення й упровадження сучасних ефективних технологій у навчально-виховний процес дасть можливість значно покращити процес підготовки компетентних, конкурентоспроможних фахівців.

Література

- 1. Гриньова В. М.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
- 2. Емельянов Ю. Н.** Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
- 3. Васильева И. И.** Психологические особенности диалога : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / И. И. Васильева. – М., 1984. – 24 с.
- 4. Садовская Е. А.** Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета : метод. указания к практ. занятиям по дисц. „Педагогика высшей школы” / Е. А. Садовская. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.
- 5. Бордовская Н. В.** Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
- 6. Краткий психологический словарь** / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. – 560 с.

Коночкіна О. І. Результати експериментального дослідження з формування професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін

У статті проаналізовано статистичні дані експерименту на початку та наприкінці наукового дослідження.

Ключові слова: експериментальне дослідження, критерії, рівні сформованості професійної компетентності.

Коночкина О. И. Результаты экспериментального исследования по формированию профессиональной компетентности будущих учителей художественно-эстетического цикла

В статье приведен статистический анализ результатов научно-экспериментального исследования.

Ключевые слова: экспериментальное исследование, критерии, уровень сформированности профессиональной компетентности.

Konochkina O. Results of experimental research on forming of professional competence of future teachers of artistically-aesthetic cycle

In the article of a statistical analysis over of results is brought scientifically – experimental research.

Key words: experimental research, criterion, level of formed of professional competence.

УДК 378:78

Лі Чжень

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У ГАЛУЗІ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЧЕРЕЗ ВІЛЬНИЙ ВИБІР

У сучасному світі постійно відбувається пошук нових людських орієнтирів у різних сферах розвитку суспільства – науці, культурі, мистецтві, зокрема музичному. Особливого значення в цьому процесі набуває вироблення нових цінностей та збереження традиційних. Ціннісні орієнтації майбутніх педагогів-музикантів у сфері музичного мистецтва регулюють характер їхньої професійної спрямованості й від вибору тих чи інших цінностей значною мірою залежить їхня установка на діяльність у цій галузі.

Аналіз наукової літератури з проблем ціннісних орієнтацій особистості в галузі музичної культури дає певне уявлення про сучасний рівень розробленості питання. Досліджено зміст й основні компоненти ціннісних орієнтацій у художній сфері (В. Анненков, О. Дем'янчук, О. Олексюк, Р. Шульга та ін.), вплив соціокультурних чинників на формування ціннісних орієнтацій молоді в галузі музичної культури (В. Дряпіка, Г. Падалка, О. Семашко та ін.). Визначено певні аспекти формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів (В. Волкова, О. Плохотнюк та ін.).

Незважаючи на підвищений інтерес науковців до проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів у галузі музичного мистецтва, багато її аспектів залишається не дослідженими. Зокрема, одним зі структурних компонентів загальнолюдських цінностей у працях багатьох дослідників указується „свобода” (вільний вибір), у той же час цей компонент фактично не застосовується в процесі формування ціннісних орієнтацій особистості [1 – 3]. Тому мета нашої статті – на підставі аналізу наукової літератури дослідити можливість формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів у галузі музичного мистецтва через вільний вибір.

Формування ціннісних орієнтацій в музиці й музичній освіті як процес сходження особистості до музичних цінностей пролягає через пошук, ціннісне осмислення, оцінку й вибір. Орієнтація на вільний вибір відображає новий концептуальний підхід до усвідомлення поняття свободи. І не тільки свободи (як усвідомленої необхідності в класичній формулі), а й можливості незалежної реалізації самої особистості. Якщо загальне трактування припускає зовнішнє, нормативне регулювання особистістю, вільної в міру прийнятих нормативів (як усвідомленої необхідності), то орієнтація на вільний вибір – це особистісно-ціннісне, внутрішнє регулювання людини, яка обирає з діапазону можливостей свою модель, свій особистісний варіант існування у світі та мистецтві, зокрема, музичному. Людина, яка творить, формується тільки в умовах вільного творчого вибору, маючи право на незаангажовану діяльність і на вибір мети життєдіяльності. У нормативно-регульованому процесі, де мета задана, особистість, яка не одержала право на вільний вибір, у кращому випадку стає пунктуальним виконавцем чужої волі. Це перешкоджає виникненню творчого акту, найсильнішого формотворного засобу для виховання дійсно творчої особистості.

За умови ціннісного підходу до музично-педагогічного процесу свобода розуміється як особистісна цінність, як усвідомлення потреби до самореалізації, як спроможність до здійснення вільного вибору. Свобода в цьому розумінні надає можливості для формування системи цінностей, де домінантою є саме творча особистість. Проте, процес вільного вибору для особистості, яка розвивається (у якій система цінностей тільки формується), доволі складний, суперечливий і часто здійснюється засобами „спроб і помилок”.

Не менш складною й відповідальною в ситуації вільного вибору є роль педагога-музиканта. З одного боку, педагог-музикант максимально заохочує самостійність студента, а з іншого, – не дозволяє йому схибити, помилитися. Адже помилка теж може зруйнувати мотивацію самостійної діяльності вихованця й змусити його шукати більш спокійні, нормативні канони художньо-творчої діяльності, які гарантують якщо й не високі творчі досягнення, то принаймні оберігають, застраховують учнів від можливих провалів і невдач.

Роль педагога-музиканта, що виступає медіумом у бінарності: „музичний твір – інтерпретація (виконавча або слухацька)”, представляє два вектори його діяльності [3, с. 81 – 82]. Тут здійснюється зв'язок між музичним твором та суб'єктом, що його осягає.

Спілкування з твором дає можливість педагогу-музиканту зробити інтерпретаційний аналіз, створити свою версію відтворення музичного тексту, а потім за допомогою педагогічного аналізу проаналізувати проблеми, які можуть виникнути при осягненні музичного твору студентом. Педагогічний аналіз припускає максимальне виявлення особистісних якостей учня, сприяє максимальному розкриттю його творчого потенціалу. Троїстий альянс, де завдання педагога – вивести учня на музичний діалог з авторським твором, максимально заохотити самостійність та ініціативу вихованця, має перерости в синтетично-діалогічне спілкування, яке й постає метою творчого музично-педагогічного процесу.

За цих умов включається наступний механізм формування ціннісних орієнтацій – механізм проекції, що віддзеркалює домінуючі потреби й цінності суб'єкта. Проекція – це прогностично-моделюючий рівень, який уявляється як перспективна спрямованість творчої особистості, де вона вже усвідомлює свої можливості, здатна до самоаналізу, спрямована на постійний розвиток і самовдосконалення. Механізм проекції – це спроможність прогнозувати шлях до поставленої мети: можливі проблеми на цьому шляху (самооцінка), передбачуваний результат (самореалізація), вільний вибір засобів у пошуку оптимальних рішень. Механізм проекції надзвичайно важливий, тому що без уміння прогнозувати майбутнє, формулювати мету, усвідомлювати перспективи, діагностувати проблеми й моделювати бажаний результат, – процес ціннісного орієнтування значно ускладнюється. Механізм проекції вінчає собою процес ціннісної зорієнтованості особистості. Він синтезує все здобуте на шляху пізнання й ціннісного осмислення, а також включає механізм цілеспрямованості, припускає „залучення” в нові взаємозв'язки, постійно розширює й межі світу, що пізнається, і самопізнання самої особистості. Отже, проекція (як механізм орієнтації) спирається на діалогічність самосвідомості людини [4, с. 155].

Асоціативно-послідовний принцип (що виявляє зв'язки в часі й просторі) формує світогляд особистості, орієнтований на історично-цілісне сприйняття світу, культури, мистецтва, музики. Вивчення процесів формування особистості та розвитку мистецтва з позиції системного підходу дозволяє виокремити прогностичну функцію ціннісних орієнтацій. Це, у свою чергу, дає можливість скласти науково обґрунтовану модель процесу розвитку музичного мистецтва й музичної освіти, наблизити музичну педагогіку до загальної динаміки розвитку мистецтва, яка часто випереджає процеси реального життя. Ця особливість асиметричного перебігу часу реального життя й буття

мистецтва створює нагальну потребу для включення проєктивно-прогностичних механізмів ціннісних орієнтацій.

На цьому шляху найбільш перспективною вбачається музична педагогіка, яка дотримується й сповідує принципи „музичного центризму”. Її метою є осягнення музичного Всесвіту в його цілісності. Проєктивно-прогностична функція дає можливість не тільки діагностувати проблеми, які виникають у музично-педагогічному процесі, але й успішно їх розв’язувати. Це є умовою для перетворення часто неусвідомлених мотивів у розумінні мети художньої, музичної діяльності в чітку перспективну лінію. Проєктивна функція, завершуючи стадію формування ціннісних орієнтацій, визначає напрямок для поступального ціннісного розвитку особистості, залишаючи аксіологічну систему завжди відкритою для подальшого розвивального руху. У такий спосіб: а) механізми формування ціннісних орієнтацій діють комплексно протягом становлення й розвитку особистості, відкриваючи шлях до активного обміну справжніми вартостями у музично-педагогічному процесі; б) пошук, ціннісне осмислення й оцінка світу музичних цінностей, вільний вибір у художньо-перетворювальній діяльності, механізм проєкції – це найважливіші чинники, що забезпечують обмін цінностями в музично-педагогічному процесі, свободу спілкування й діяльності, постійне самовдосконалення, розвиток музичних потреб і знаходження можливостей для їхньої реалізації; в) активна робота механізмів орієнтації – це реальна можливість для саморозвитку як постійного складника творчого музично-педагогічного процесу.

Орієнтація на вільний вибір відображає новий концептуальний підхід до поняття свободи – не тільки як усвідомленої необхідності в класичній формулі, а й можливості вільної реалізації особистості. Людина, яка творить, формується тільки в умовах вільного творчого вибору, маючи право на вільну діяльність і на вільний вибір мети. У нормативно-регулюючому процесі, де мета задана, особистість, яка не одержала право на вільний вибір, стає в кращому випадку старанним виконавцем чужої волі. Це позбавляє можливості виникнення творчого акту, найсильнішого формотворного засобу для виховання справді творчої особистості.

Література

- 1. Дряпіка В. І.** Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.05 / Дряпіка Володимир Іванович. – К., 1997. – 399 с.
- 2. Волкова В. А.** Формирование профессионально ценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Волкова Вера Андреевна. – Киев, 2000. – 189 с.
- 3. Плохотнюк О. С.** Формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Плохотнюк

Олександр Сергійович. – Луганськ, 2009. – 244 с. **4. Дряпіка В. І.** Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : навч. посіб. для студ. мист. спец. вищ. навч. закл. / В. І. Дряпіка. – К. – Кіровоград – Ужгород : Ліра, 2000. – 228 с.

Лі Чжень. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів у галузі музичного мистецтва через вільний вибір

У статті розглянуто проблему формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів у галузі музичного мистецтва та визначено можливі шляхи її вирішення, зокрема за рахунок вільного вибору цінностей особистістю.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, майбутні педагоги-музиканти, вільний вибір.

Ли Чжень. Формирование ценностных ориентаций будущих педагогов-музыкантов в отрасли музыкального искусства через свободный выбор

В статье рассмотрена проблема формирования ценностных ориентаций будущих педагогов-музыкантов в сфере музыкального искусства и определены возможные пути ее решения, в частности за счет свободного выбора ценностей личностью.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, будущие педагоги-музыканты, свободный выбор.

Li Chzen. Forming of the valued orientations of future teachers-musicians in industry of musical art through a free choice

In article the problem of formation of valuable orientations of the future teachers-musicians in sphere of musical art is considered and possible ways of its decision, in particular at the expense of a free choice of values are defined by the person

Key words: value, value system, future teacher-musician, free choice.

УДК 378.011.3-051:78

Л. М. Мерем'яніна

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах реформування національної системи освіти в Україні зростає необхідність підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музики. У Національній доктрині розвитку освіти наголошено, що нагальною потребою сьогодення є розвиток творчих

здібностей, сучасний світогляд, формування навичок самоосвіти, саморегуляція особистості. Упровадження складних завдань, які постали перед середньою й вищою школою, цілком залежить від підготовленості фахівців, зокрема, учителів музики до педагогічної діяльності.

У психологічній літературі проблема готовності висвітлена в працях Б. Ананьєва, М. Дяченко, В. Крутенського, В. Моляко, С. Рубінштейна та ін. У працях Л. Арчажнікової, І. Зязюна, Г. Падалки, О. Рудницької проблема готовності до професійної діяльності розглядалась з позицій професійно важливої якості особистості. Деякі аспекти проблеми готовності до музично-педагогічної діяльності, зокрема, музично-виконавської розкриваються в працях Л. Гуйсенової, А. Зайцевої, І. Мостової та ін., музично-педагогічні – О. Апраксіної, М. Дяченко, В. Мішеченко та ін., методичної підготовки – у дослідженнях Л. Арчажнікової, О. Ростовського, О. Рудницької та ін. Усебічна увага науковців до вищеназваної проблеми свідчить про її актуальність і недостатню розробленість.

Метою статті є аналіз поняття готовність майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності й на основі цього визначення складників професійної готовності майбутніх учителів музики.

Як зазначає С. Рубінштейн, „готовність є однією зі сторін прояву спрямованості особистості, яка виявляється як вибіркове ставлення до чогось значущого” [1]. Б. Теплов вважає внутрішню єдність, цільність особистості основною її якістю. За наявністю цільності особистості вибудовується певна ієрархія мотивів, що визначають її спрямованість. Такі умови надають можливість студенту стати сприйнятливим до педагогічного впливу, виявляти активність у навчанні, ретельно виконувати свої обов'язки. Науковці М. Нікандров, В. Сластьонін, В. Моляко та ін. вважають, що формування готовності до професійної діяльності є одним з найголовніших завдань підготовки педагогічних кадрів, оскільки розкриття особистісних якостей студента зумовлює пізнавальну спрямованість в опануванні педагогічною професією.

У психологічних дослідженнях В. Алаторцева, Є. Ільїна, В. Пушкіна та ін. готовність до професійної діяльності розглядається у зв'язку з формуванням психічних функцій, які необхідні для забезпечення результативності професійної діяльності [2, с. 2]. Л. Фрідман, І. Кулагіна визначають, що готовність до професійної діяльності зумовлена наявністю відповідних здібностей і загальних психологічних умов щодо успішного здійснення професійної діяльності: а) позитивного ставлення, інтересу до діяльності; б) наявності самостійності, цілеспрямованості; в) наявності сприятливих до виконання діяльності психологічних станів (зосередженість, добре психологічне самопочуття); г) певного фонду знань, умінь, навичок у відповідній галузі; д) певних індивідуально-психологічних особливостей щодо виконання професійної діяльності [3, с. 144].

Упродовж останніх років значно підвищилась зацікавленість дослідників щодо проблеми формування готовності до педагогічної діяльності на засадах концепції самоактуалізації особистості (Дж. Олпорт, К. Роджерс, К. Хорні, І. Зимня, Л. Дергач, О. Савченко та ін.). Провідні представники зарубіжної і вітчизняної гуманістичної психології визначають необхідність для особистості щонайповніше розвивати свої можливості, творчі здібності як провідний мотив поведінки [4, с. 30].

Отже, дослідники виділяють кілька підходів щодо розуміння проблеми формування готовності до професійної діяльності:

- особистісний – наявність особистісних якостей, необхідних до професійної діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.);
- функціональний – пов'язаний з психічними функціями (М. Левітов, В. Алаторцев, В. Пушкін та ін.);
- особистісно-діяльнісний – на засадах самоактуалізації особистості (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, М. Феденко, О. Савченко та ін.).

Спрямованість на творчу активність майбутнього вчителя музики ґрунтується на досягненнях провідних представників музичної психології щодо формування готовності до виконавської та музично-педагогічної діяльності (А. Артоболевська, Л. Боренбойм, Н. Голубовська, О. Гольденвейзер, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Савшинський та ін.). Принцип творчої особистості (С. Рубінштейн) сучасні науковці трактують як процес становлення психологічних новоутворень особистості, які зумовлюють її готовність до виконання творчої діяльності (В. Біблер, К. Брушлинський, П. Енгельмайер та ін.). Дослідники вважають, що формування готовності до музично-педагогічної діяльності – складний процес, який потребує від студентів мати свій погляд у складних музично-педагогічних ситуаціях, уміти приймати рішення, мати відповідальність за виконання завдань, самооцінку власної підготовки [5, с. 25]. Таким чином, аналіз сучасних публікацій свідчить, що готовність до музично-педагогічної діяльності здійснюється за наявністю певних музично-педагогічних здібностей, потреб, мотивів, цілей і спрямована на процеси самореалізації, рефлексії, самооцінки, когнітивні процеси (Л. Гуйсенова, А. Зайцева, В. Мішеченко та ін.)

У багатьох сучасних дослідженнях визначено, що діяльність виявляється як здатність виконувати професійні дії, у її основі знаходяться необхідні знання та вміння. І. Кон визначає, що діяльність уміщує три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний (пізнавальний) – певні уявлення і погляди про об'єкт; ефективний (емоційний) – позитивні чи негативні почуття до об'єкта й поведінковий – готовність до певних дій щодо об'єкта [6; с. 108]. Отже, творча діяльність – це природна форма виявлення індивідуальних якостей особистості,

результатом якої є створення нового, неповторного, оригінального. Л. Виготський, зважаючи на це, писав: „Перш ніж ти хочеш залучити дитину до якоїсь діяльності, зацікав її нею, потурбуйся про те, щоб виявити, чи вона готова до цієї діяльності, що в неї напружені всі сили, необхідні для цього, і що дитина діятиме сама, учителю же лишається тільки керувати й спрямовувати цю діяльність” [7, с. 118]

Музично-педагогічна діяльність як форма виявлення індивідуальності студентів може розглядатись як специфічний вид діяльності, налагоджений на вирішення музично-педагогічних завдань, засвоєння загальних способів і дій, відповідає пізнавальній потребі. Згідно з висловом Д. Ельконіна, музично-педагогічна діяльність має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять, таку діяльність спонукають адекватні мотиви, тобто мотиви власного зростання, власного самовдосконалення [8, с. 245]. Таким чином, музично-педагогічна діяльність розкриває простір до виявлення величезних творчих можливостей майбутніх учителів музики, віддзеркалює індивідуальний музичний досвід, виконавську майстерність, естетичну компетентність, творче натхнення.

У публікаціях відомих учених поняття „професійна готовність” трактується як складне психологічне утворення, у якому основним чинником є психологічна готовність, що ґрунтується на педагогічній самосвідомості як необхідній умові активної регуляції професійної діяльності. Готовність забезпечує ефективне виконання цієї професійної діяльності. Як визначають науковці, формування готовності до музично-педагогічної діяльності базується на відповідній мотивації – постановки мети, цілей, музично-педагогічних завдань та умов їхнього виконання. Утілення готовності, за результатами досліджень, відбувається завдяки застосуванню певних засобів та прийомів діяльності, результати співвідносяться з окресленою метою. Спираючись на наукові розвідки, структуру готовності до професійної діяльності майбутніх учителів музики найдоцільніше розглядати як складне, динамічне утворення, органічними компонентами якої є: мотиваційний компонент – усвідомлення окресленого перед особистістю завдання (Н. Кузьміна, І. Мостова, В. Сластьонін та ін.); когнітивний – професійно-педагогічна компетентність (Л. Гуйсенова, Ю. Машбиць, В. Моляко та ін.); операційний – володіння необхідними знаннями та вміннями (Л. Спирін, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.); вольовий – самоконтроль, керування діями під час діяльності (М. Дяченко, Л. Кандибович, О. Тихомиров та ін.); оцінний компонент – оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності (Л. Гуйсенова, Н. Кичук, А. Лисенко та ін.).

Наявність різноманітних підходів до вирішення проблеми формування готовності дозволяє визначити зміст поняття „готовність майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності”. Отже, ми розглядаємо готовність майбутнього вчителя музики як детермінантний стан особистості, який відзначається позитивною

настановою щодо музично-педагогічної діяльності, передбачає формування музично-педагогічної культури, надбання позитивного професійного досвіду, що зумовлюється особистісним ставленням до діяльності, урахування мотивів, потреб, цілей діяльності.

Розглянемо зміст компонентів структури готовності майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності. Мотиваційний компонент зумовлює мотиваційну спрямованість настанови на готовність у процесі діяльності, цілеспрямовує рефлексію фахових знань та вмінь. Серед мотивів переважають такі, як можливість творчої самореалізації, любов до професії, усвідомлення її престижу.

Когнітивний компонент готовності скеровує розвиток творчих здібностей, акумулює досвід аналізувати знання з різних предметів, активізує виконавське мислення, що забезпечує інструментально-виконавську діяльність.

Операційний компонент готовності формує вміння й навички щодо здійснення освітньо-кваліфікаційних вимог у процесі моделювання музично-педагогічної діяльності.

Вольовий компонент готовності забезпечує самоконтроль, самообілізацію, якісне виконання обов'язків, діяльнісне ставлення до навчання. Управління вольовою сферою мобілізує на здійснення діяльності.

Оцінний компонент готовності відзначається наявністю самооцінки своєї готовності до процесу вирішення музично-педагогічних завдань, запроваджених нетрадиційних форм контролю.

Готовність до музично-педагогічної діяльності формується під впливом певних зовнішніх та внутрішніх умов. Від стану готовності залежить конкретний результат діяльності. Серед умов, що сприяють здійсненню готовності, можна визначити такі: зміст завдань, характер діяльності, особливості стимулювання дій і результатів, самооцінка власної підготовленості, контроль і регулювання свого стану готовності, створення умов для майбутньої діяльності [9, с. 172 – 173].

Аналіз наукової літератури, присвяченої професійній готовності майбутніх учителів, дозволяє виявити зростання інтерактивних процесів у музичній педагогіці, що суттєво позначається на збільшенні змісту компонентів підготовки фахівців. Так, значну роль у музичній підготовці сьогодення відіграють теоретико-методологічні основи загально-педагогічної підготовки вчителя (Н. Кузьміна, М. Нікандров, В. Семіченко, О. Щербаков та ін.). Професійно-діяльнісний підхід до підготовки вчителя музики розкрито в працях Л. Арчажнікової, розвивальне навчання відтворено в публікаціях Г. Ципіна, принципи модульного навчання щодо музичних дисциплін у наукових розвідках таких учених, як В. Клиш, Г. Падалка; розвиток музичних здібностей – у роботах В. Медушевського, О. Ростовського, О. Рудницької та ін.; естетичну готовність – А. Гордійчук, Л. Коваль та ін. Розроблені наукові положення дослідників дозволяють утілити в процес музично-

педагогічної підготовки майбутніх учителів музики принцип інтеграції двох якостей, що становлять педагогічно-виконавську майстерність: 1) отримання спеціалізації вчителя музики; 2) опанування навичками виконавства.

Ефективним чинником становлення педагогічно-виконавської майстерності в процесі індивідуальних занять з основного музичного інструмента, за дослідженнями І. Мостової, є формування готовності майбутніх учителів музики до реалізації педагогічно-виконавського задуму [10, с. 94]. У своїх дослідженнях вона підкреслює, що базовими елементами педагогічно-виконавської майстерності є спрямованість педагогічно-виконавської дії, компетентність педагогічно-виконавської дії, розвиток музично-педагогічних здібностей, озброєння педагогічно-виконавською технікою [Там само, с. 97]. Ці базові положення дослідниці, на наш погляд, цілком відповідають дидактичній моделі формування готовності до музично-педагогічної діяльності, оскільки концентрують комплекс знань, умінь і навичок нового інтегрованого типу. Таким чином, формування готовності до музично-педагогічної діяльності – це багатоаспектний, діалектичний процес, узгоджений на основі взаємодії викладача й студента, має системний характер. Формування готовності до музично-педагогічної діяльності передбачає загальнопедагогічну й загальноестетичну підготовку, підвищення творчої спрямованості особистості, накопичення знань, умінь і навичок у сфері інтелектуальної й музично-практичної діяльності, формування педагогічно-виконавської майстерності. Організована в такий спосіб музично-педагогічна діяльність майбутніх учителів музики виправдовує високий рівень сформованості готовності до її виконання.

Подальшого дослідження, на наш погляд, потребують розробки питань, пов'язаних з визначенням психолого-педагогічних та виконавських якостей майбутніх учителів музики в процесі музично-педагогічної діяльності.

Література

1. **Рубінштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 323 с.
2. **Міщина Л. П.** Психологічна готовність особистості до творчої діяльності / Л. П. Міщина // Обдарована дитина. – 2010. – № 2. – С. 2 – 8.
3. **Фридман Л. М.** Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – 2-е изд., доп и перераб. – М. : Изд-во „Совершенство”, 1998. – 432 с.
4. **Освітні технології** / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.
5. **Зайцева А. В.** Творча самореалізація : теоретичні засади / А. В. Зайцева // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4. – С. 24 – 28.
6. **Кон И. С.** Открытие „Я” / И. С. Кон. – М. : Наука, 1978. – 108 с.
7. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выгодский ; под ред. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов/ И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Изд. корпорация „Логос”, 2000. – 384 с. **9. Хайкин В. Л.** Активность (характеристики и развитие) / В. А. Хайкин. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Изд-во Н. П. О. „МОДЭК”, 2000. – 448 с. **10. Мостова І. В.** Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Мостовая Інна Володимирівна. – Полтава, 1998. – 170 с.

Мерем’яніна Л. М. Формування готовності майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності

Статтю присвячено аналізу проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності. Автор розкриває сутність професійної готовності майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності в контексті інструментальної підготовки.

Ключові слова: музично-педагогічна діяльність, готовність до музично-педагогічної діяльності, майбутній учитель музики.

Меремьянина Л. Н. Формирование готовности будущих учителей музыки к музыкально-педагогической деятельности

Статья посвящена анализу проблемы формирования готовности будущих учителей музыки к музыкально-педагогической деятельности. Автор раскрывает сущность профессиональной готовности будущих учителей музыки к музыкально-педагогической деятельности в контексте инструментальной подготовки.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая деятельность, готовность к музыкально-педагогической деятельности, будущий учитель музыки.

Meremyanina L. N. Future teachers of music readiness formation to the musical pedagogical activity

The article analyses the problem of future teachers of music readiness formation to the musical pedagogical activity. The author defines the essence of future teachers of music professional readiness to the musical pedagogical activity in the context of instrumental training.

Key words: musical pedagogical activity, readiness to the musical pedagogical activity, the future teacher of music.

УДК 371.14:001.4 (045)

М. А. Михаськова

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ЯВИЩА: ТЕРМІНОЛОГІЧНО- ПОНЯТІЙНИЙ АСПЕКТ

Розвиток особистості педагога – складний і суперечливий процес, на якому відбивається недостатня розробка методології вищої освіти, її науково-методичної бази, методики формування фахової компетентності та здатності до професійної самореалізації.

Проблема полягає в тому, що слід формувати в майбутнього вчителя здатність професійно, ефективно, переконливо й водночас творчо-самобутньо вирішувати фахові завдання з урахуванням вимог і потреб сьогодення. Це означає необхідність ще в період навчання у вищому навчальному закладі надати майбутньому вчителю знань, умінь та навичок, що дозволять йому бути фахово компетентним, окреслити особистісно обґрунтовану мету й завдання професійної діяльності, що стануть надійним фундаментом набуття педагогічного професіоналізму.

У цьому зв'язку особливої актуальності набуває підготовка висококваліфікованого спеціаліста, фахівця своєї справи. Рівень кваліфікації характеризує ступінь підготовленості вчителя до освітньої роботи в школі, постає передумовою ефективності його педагогічної діяльності. Вона є ланкою вдосконалення набутого інтелектуального й практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності.

У науковій літературі кваліфікація фахівця досліджувалася здебільшого у взаємозв'язку з професіоналізмом та професіограмою в роботах Ф. Гоноболіна, К. Гуревич, Є. Климова, Н. Кузьміної, А. Маркової, Б. Паригіна, Л. Пуховської, О. Рудницької, В. Сластьоніна, О. Шевнюк, А. Щербакова. Теоретичному осмисленню феномену професійна кваліфікація вчителя присвячено праці Н. Гузій, І. Зязюна, В. Семіченко.

Метою статті є інтерпретація змісту термінів і понять, які розкривають нормативні вимоги до педагогічної кваліфікації та виявляють існуючі підходи, що слугують орієнтирами організації підвищення кваліфікації вчителів.

Зміст підготовки майбутнього вчителя впорядковується в дидактичній моделі спеціаліста, у його кваліфікаційній характеристиці, у якій вінцем підготовки стає професійна майстерність. Так, В. Гриньова вважає, що модель як еталон дозволить цілеспрямовано організовувати й планувати формування особистості майбутнього вчителя з високим рівнем розвитку педагогічної культури [1, с. 77]. У працях А. Щербакова, В. Сластьоніна, Ф. Гоноболіна та ін. таким еталоном моделі фахівця є

професіограма. На протипагу В. Сластьоніну, який розуміє професіограму вчителя як систему вимог до спеціаліста [2], В. Гриньова розглядає її „як ідеальну модель його діяльності, котра визначає основні функції педагогічної діяльності вчителя, вимоги до його особистісних якостей, знань і вмінь, які необхідні для здійснення цих функцій з урахуванням специфіки навчального предмета, а також його самонавчання, саморозвитку з урахуванням зростаючих потреб суспільства” [1, с. 79].

Завершальним етапом формування спеціаліста вчені визнають педагогічну майстерність, яка передбачає досконале володіння знаннями, уміннями й здібностями в практичній професійній діяльності. У науковій літературі знаходимо визначення *майстерності* як здатності людини досягти високого вміння, мистецтва в будь-якій галузі; як досконале знання своєї справи [3, с. 552]. Науковці дають визначення педагогічної майстерності як комплексу якостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. До цих якостей дослідник зараховує: гуманістичну спрямованість, педагогічні здібності, професійні знання й педагогічну техніку [4, с. 10; 5; 6].

За визначенням І. Зязюна, педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності викладача. Конкретні показники майстерності виявляються у високому рівні виконавства, якості праці, доцільних, адекватних педагогічним ситуаціям діях викладача, досягненні високих результатів навчання і виховання [7, с. 8]. Структуру педагогічної майстерності вчителя розглядали у своїх дослідженнях І. Зязюн, В. Миндикану та М. Фейгін, виокремлюючи такі складники: професійні знання; педагогічну спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічну техніку, необхідну для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, співпрацювати, техніка мовлення тощо [7; 8, с. 46; 9, с. 92].

У педагогічній літературі знаходимо інтерпретацію педагогічної майстерності як „вищої, творчої активності вчителя, яка виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання й виховання”. Е. Барбіна вважає, що майстерність залежить від системи знань, індивідуальних особливостей педагога (його спрямованості, досвіду, здібностей і психофізичних даних). Ми погоджуємося з її розумінням педагогічної майстерності як процесу й результату творчої професійної діяльності, інтеграції особистісних якостей учителя з діяльнісною сутністю його професії, інтегрованого показника ступеня готовності до виконання професійних обов’язків учителя й вихователя [10, с. 7].

Т. Браже розглядає професіоналізм учителя, який передбачає творчий підхід до роботи; формування готовності до засвоєння нових ідей, досвіду, змісту освіти; здатність коригувати все нове щодо своєї педагогічної діяльності; схильність до постановки нових завдань та їхнього вирішення. Отже, не тільки знаннями й уміннями вчителя, але й духовним багатством всебічно розвинутої особистості, її ціннісними орієнтаціями, мотивами професійної діяльності, гуманізмом у ставленні до інших, загальною культурою, умінням установлювати духовний контакт з учнем можна досягти високого рівня підготовки учнів у школі [11, с. 93 – 94]. Професіоналізм, за визначенням В. Орлова, – це набута в ході навчальної й практичної діяльності здібність до компетентного виконання забезпечених оплатою функціональних обов'язків; рівень майстерності спеціаліста й професійного розвитку особистості фахівця; результат професійної підготовки й професійного становлення [12, с. 247].

Важливими чинниками професіоналізму особистості Н. Кузьміна називає: задатки, здібності, обдарованість, талант; сімейне виховання і розвиток особистості; виховання і навчання в закладі професійної освіти; рух до вершин професіоналізму в самостійній діяльності впродовж професійного життя. Професіоналізм фахівця поєднує в собі компетентність і різні аспекти роботи вчителя протягом художньо-педагогічної діяльності [13, с. 76].

І. Зязюн визнає, що до цілісної моделі будь-якого професіоналізму входять діяльність, свідомість, спільнота. Він підкреслює, що професійна діяльність – завжди свідомо і спільна (здійснюється в соціальному співтоваристві); професійна свідомість – діяльнісна й інтерсуб'єктивна (існує й виникає в суспільстві); професійна спільнота зумовлена включенням суб'єкта до спільної колективно-розподільчої діяльності, що ґрунтується на свідомому позиційному самовизначенні кожного [14, с. 5].

Оволодіння професіоналізмом – це складний динамічний процес поступового формування педагогічних умінь. Розпочинається це з вияву елементарних гностичних умінь і навичок, які, розвиваючись, дозволяють учням, студентам, слухачам закладів післядипломної освіти встановлювати внутрішні зв'язки й відношення між фактами й поняттями, розмовами й діями, поняттями та іншими об'єктами дійсності [7, с. 10]. Аналізуючи зарубіжні концепції професіоналізму, Л. Пуховська наголошує, що в західному світі викладання називають „напівпрофесією”, у той час як поняття „професія” в основному асоціюється з діяльністю лікаря, юриста, священника. Щодо викладацької діяльності поширення набув термін „професіоналізація”, що означає процес набуття ознак професії та рух її до вищого рівня [15, с. 13].

За визначенням Н. Гузій, термін „професіоналізм” походить від базового поняття „професія” (від лат. *professio* – говорити публічно, повідомляти свою справу), яке загалом визначається в літературі як рід

трудової діяльності, занять людини, що є основним джерелом її існування та вимагає оволодіння комплексом спеціальних знань і професійних умінь, досвіду роботи [16, с. 16]. Вона зазначає, що поняття професіоналізму пов'язується з якісними характеристиками професійної праці, опису яких найбільше відповідає термін „кваліфікація” (від лат. *qualis* – якість, *facio* – роблю).

Заслугове на увагу розуміння компетентності як елемента підвищення кваліфікації, у якому має бути визначена кількість систематизованої цілеспрямованої інформації, що відображає обсяг методологічних, нормативних, теоретичних, предметно-професійних, методичних знань і вмінь, необхідних для успішного виконання обов'язків учителя в сучасних умовах.

Педагогічна кваліфікація вчителя відображає рівень його оволодіння професією відповідно до вимог соціального замовлення, державних стандартів, що характеризуються рівнем освіти, набутим досвідом і вправністю, певним соціальним статусом і можливостями виконувати коло посадових обов'язків. Рівні професійної підготовки педагога в роботах В. Сластьоніна асоціюються з рівнями педагогічної кваліфікації як складних багатокомпонентних утворень. Вони визначаються якістю вишівської підготовки, системою об'єктивних спеціальних зв'язків, педагогічним досвідом, а також розмаїттям умов життя, середовища та вимог, які висуваються до вчителя. Автор розрізняє три рівні педагогічної кваліфікації:

- *репродуктивний*, який характеризується тим, що вчитель уміє повідомляти інформацію іншим, уміє виконувати певні дії, але виконує це без опори на психолого-педагогічні знання й уміння;
- *адаптивний* – учитель не тільки повідомляє інформацію, але й транслює її в доступну для учнів форму, урахувавши їхні індивідуальні та вікові особливості, здійснює зворотній зв'язок, обирає оптимальні методи та засоби навчання;
- *творчо-моделюючий* – учитель уміє моделювати й аналізувати майбутню діяльність учнів на основі психолого-педагогічних знань з урахуванням особистісних змін учнів, творчо підходить до реалізації програми навчання та виховання [17]. Кожний з цих рівнів вимагає й загальних, і особливих шляхів свого вдосконалення в системі підвищення кваліфікації.

На сучасному етапі розвитку освіти необхідність підвищення кваліфікації зумовлена: динамікою зміни професійних завдань; динамікою зміни освітньої політики; особистою потребою вчителя у творчій самореалізації; обсягом інформації, що зростає; потребою суспільства в освітніх послугах та низькою матеріальною оплатою цих послуг.

Досягти цього можливо за допомогою різних форм підвищення кваліфікації: фронтальних, групових, індивідуальних: курси для невеликих груп учителів, стажування у ВНЗ, НДІ, музеях, бібліотеках,

участь у науково-практичних конференціях, організація лекцій, лекторіїв, майстер-класів, спеціалізовані курси та семінари, організовані на обласному та державному рівні, написання статей з описом практичного досвіду, участь в авторських колективах методичних та наукових видань тощо. Підвищуючи свою кваліфікацію, сучасні вчителі отримують наступну категорію за такою послідовністю: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії.

Отже, у подальшому метою їхньої діяльності стає удосконалення професійної майстерності, розвиток творчих здібностей виходити з ситуацій типових та нестандартних для професійної діяльності. Цей процес ускладнюється тим, що сучасна система освіти перебуває в процесі оновлення та перебудови змісту навчання й виховання, постійно змінюються погляди вчителів на свої завдання й можливості в цьому процесі. Одним з орієнтирів підвищення кваліфікації є засвоєння варіативності методичних умінь, тобто вміння досягти бажаних результатів різними шляхами, які залежать від умов викладання, характеру підготовленості контингенту учнів, від особистості педагога, його індивідуального стилю.

Література

- 1. Гриньова В. М.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
- 2. Сластєнин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластєнин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
- 3. Новий** тлумачний словник української мови : у 4 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконт, 2000. – Т. 4. – 942 с.
- 4. Основи педагогического мастерства** / под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
- 5. Равчина Т. В.** Майстерність вчителя у формуванні особистісного ставлення до знань / Т. В. Равчина // Формирование педагогического мастерства в системе профессиональной подготовки будущих учителей : сб. тез., докл. и выступл. на межвуз. науч.-практ. конф. / под ред. М. Б. Євтуха. – Ч. 1. – Киев, 1991. – С. 90 – 91.
- 6. Растрьгина А. Н.** Формирование педагогической культуры будущего учителя музыки : автореф. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04. „Теория и методика профессионального образования” / А. Н. Растрьгина. – Киев, 1991. – 24 с.
- 7. Зязюн І. А.** Педагогічна майстерність – наука і мистецтво / І. А. Зязюн // Наук. зап. Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. Миколи Гоголя. – Ч. 1 – № 4. – Ніжин : НДПУ, 2002. – С. 5 – 11.
- 8. Мындыкану В. М.** Педагогическая техника и мастерство учителя / В. М. Мындыкану. – Кишинёв : Штиинца, 1991. – 198 с.
- 9. Фейгин М. Э.** Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Фейгин. – 2-е изд. – М. : Музыка, 1975. – 110 с.
- 10. Барбина Е. С.** Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – Киев :

Вища шк., 1997. – 154 с. **11. Браже Т. Г.** Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89 – 94. **12. Орлов В. Ф.** Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с. **13. Кузьмина Н. В.** Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с. **14. Зязюн І. А.** Особливості професійної підготовки педагога / І. А. Зязюн // Пед. газ. – 2001. – № 2. – С. 5. **15. Пуховська Л. П.** Концепції професіоналізму педагогів: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Наук. зап. Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. Миколи Гоголя. – Ч. 1 – № 4. – Ніжин : НДПУ, 2002. – С. 12 – 15. **16. Гузій Н. В.** Професіоналізм учителя-вихователя як соціально-педагогічне явище : термінологічно-понятійний аспект / Н. В. Гузій // Наук. зап. Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. Миколи Гоголя. – Ч. 1 – № 4. – Ніжин : НДПУ, 2002. – С. 16 – 20. **17. Слостенин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

Михаськова М. А. Підвищення кваліфікації вчителя як соціально-економічного явища: термінологічно-понятійний аспект

У статті подано інтерпретацію змісту термінів і понять, які розкривають нормативні вимоги до педагогічної кваліфікації відповідно до сучасних соціокультурних та економічних умов і виявляють існуючі підходи, що слугують орієнтирами організації підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: кваліфікація, майстерність, професіоналізм.

Михаскова М. А. Повышение квалификации учителя как социально-экономического явления: терминологически понятийный аспект

В статье даётся интерпретация содержания терминов и понятий, раскрывающие нормативные требования к педагогической квалификации в соответствии с современными социальными и экономическими условиями, а также раскрываются существующие подходы, служащие орієнтирами організації підвищення кваліфікації учителів.

Ключевые слова: квалификация, мастерство, профессионализм.

Mikhaskova M.A. In-plant of teacher Training as socio-economic phenomenon: terminology concept aspect

This article includes conception interpretation of terms and notions, which show regulatory demands of professional development according to modern social-cultural and economical conditions. These conceptions reveal existent approaches, which serve as organization guiding line of teachers professional development.

Key words: ability, experience, professionalism.

УДК 378.123 : 005. 336. 5 : 78

Н. А. Сегеда

**ДИДАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ КРЕАТИВНО-АКМЕОЛОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

XXI століття розпочалось інформаційною революцією, яка зорієнтувала культурні процеси на пошук коеволюційних контекстів, що актуалізують проблеми цілісності людини та її системної єдності із середовищем, взаємодії у вирішенні питань виживання. У нових умовах постнекласичної раціональності антропоцентризм виявився в розширенні людиною власних меж, її експансії в культуру, що викликало глобальну потребу педагогічного забезпечення опанування гуманітарно-гуманістичних засобів діалогу із світом і собою.

На тлі цивілізаційних перетворень відбувається переосмислення цінності й змісту творчої місії музичного мистецтва, професії й особистості викладача вищої школи не лише як професіонала, який має транслювати її культурні норми, художні традиції, але й трансформувати їх у нові особистісні, художні й суспільні смисли, продукувати нові культурні факти, утворюючи з інформації універсальне знання. А втім, музика, ставши масовою звуковою практикою, залишається для більшості людей не усвідомленим і не використаним інтонаційним феноменом, адже не втілюється в освітню практику як мистецтво людинотворення, як засіб, спосіб, середовище самовіднайдення людиною найтонших духовних джерел своєї самості, краси і чуттєвості внутрішнього образу.

Перспективи особистісно орієнтованого змістовного наповнення професійного розвитку викладача музичного мистецтва та системної реалізації неперервної педагогічної освіти, як їх цілісно оновлюючої єдності, закладено у визначенні культуровідповідних і творчо еволюційних методичних засад, що слугуватиме для вирішення суперечностей, які презентують окреслену проблему: між потребою викладача музичного мистецтва в реалізації індивідуальної освітньо-професійної програми гармонізації особистісного й професійного розвитку та рецептурно-інформаційним підходом до змісту підвищення кваліфікації, післядипломної освіти, відсутністю адаптивних, відкритих, гнучких інститутів і технологій системи неперервної педагогічної освіти, які передбачають можливість достатньо швидкої професійної переорієнтації, самоорганізації полікваліфікацій, розширення меж присутності в професії, саморозвитку на будь-якому етапі професійного розвитку, тобто цілісного оновлення індивідуально-професійного ресурсу; між актуальністю гуманітарних технологій соціально-психологічного забезпечення розвитку людини в реалізації її освітніх

маршрутів і траєкторій та відсутністю креативно-акмеологічного супроводу формування й реалізації особистісних засобів професійного розвитку викладача музичного мистецтва в педагогічній реальності його професійної діяльності. Такий соціально-культурний виклик до професійної місії викладача музичного мистецтва актуалізує цілісність нескінченної природи реінтеграції культурних норм, творчої сутності науково-педагогічної і художньо-виконавської професії та континууму його професійного розвитку, а отже, висуває на перший план питання стійкої мотивації творчого ставлення викладача вищої школи до професії протягом професійного шляху й проблему забезпечення системою неперервної педагогічної освіти його особистісно орієнтованого та продуктивно-перспективного супроводу.

Мета статті полягає у висвітленні основних теоретичних положень методики реалізації концепції педагогічного геному професійного розвитку викладача музичного мистецтва в педагогічній реальності вишу.

Запропоноване для висвітлення питання знаходиться в науковій площині проблеми інституціоналізації професійного розвитку викладача вищої школи, яка відбивається в багатьох сучасних дослідженнях, що презентує галузь теорії й методики професійної освіти. Питання неперервності педагогічної освіти, професійної орієнтації, адаптації педагогічних працівників висвітлено в монографічних працях Є. Барбіної, В. Лугового [1], О. Мороза, Є. Павлютенкова, Р. Хмелюк. Фундаментальні проблеми підвищення кваліфікації педагогічних працівників – у монографіях і публікаціях В. Бондаря, С. Крисюка, В. Маслова [2], О. Оношкіна, О. Тонконової, П. Худоминського, Т. Шамової, Н. Бірюкової, В. Олійника, В. Семиченко, Л. Пуховської [3]; теоретико-методологічні основи післядипломної педагогічної освіти в Україні вивчали Н. Протасова (1998) [4], А. Кузьмінський (2002) [5], В. Олійник, Л. Даниленко (2005) [6]; теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу запропоновано В. Кушніром [7], теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах – О. Єременко [8].

Неперервна професійна освіта в контексті нашого дослідження постає складноорганізованою інституціональною та неінституціональною системою, але в обох варіантах це соціально-культурне процесуально-системне явище, що вже є ознакою її варіативних властивостей, які відбивають її зміст як певних інститутів професіогенезу педагога. Останні представлено в педагогічній реальності різноманітними освітніми установами, функціональне призначення яких зумовлене завданнями забезпечення професіоналізації людини як процесу, що триває все життя й забезпечується в різноманітних формах неперервної педагогічної освіти, що є соціальними інститутами забезпечення на конвенційному рівні соціокультурних умов виконання Закону України про вищу освіту.

Зміст і форми реалізації більшості розглянутих концепцій неперервної педагогічної освіти зумовлені парадигмою адаптивного знання, у якій педагог поставлений у межі руху загального культурного про-образу кваліфікації. Зміст інституціоналізованих форм забезпечення професійного розвитку, що пропонуються інститутами післядипломної педагогічної освіти, побудований таким чином, що викладач музичного мистецтва змушений постійно „наздоганяти” культурні норми. Така смислова установка суперечить нашому розумінню неперервної педагогічної освіти.

Цілісна неперервна педагогічна освіта викладача музичного мистецтва відбувається в еволюціонуючому бутті професійної реальності, якому властиві рухливі процеси діалогічної співдії всіх суб'єктів педагогічної реальності із собою, світом, мистецтвом і одне з одним. Неперервну педагогічну освіту викладача музичного мистецтва і розглядали як методологічний принцип, умову й процес усебічного розвитку особистості, поступового збагачення й постійного та безперервного оновлення професійно-педагогічної якості творчого потенціалу й самоорганізації індивідуального професійного ресурсу педагога-музиканта відповідно до соціальної об'єктивної та професійної суб'єктивної динаміки.

У вивченні проблеми професійного зростання викладача музичного мистецтва треба спиратись на постнекласичне розуміння неперервної педагогічної освіти як синергії різноманітних форм переробки інформації в особистісне педагогічне знання шляхом нелінійного полілогу суб'єкта і об'єкта, суб'єктів у взаємооновлювальній співдії (реінтеграції), що вимагає здатності одного створювати педагогічну інформацію, а іншого її сприймати і творчо інтерпретувати, спонукаючи іншого до самотворення.

Розглядаючи неперервну педагогічну освіту викладача музичного мистецтва ми сформулювали основні змістовні позиції трактування цього поняття як принципу і концепції, але важливим залишається розуміння її процесуального аспекту, у якому вона постає як новий спосіб освітньої діяльності, цільовою орієнтацією якого є процес цілісного розвитку особистості, її творчого потенціалу, зростання її здібностей упродовж життя в різних сферах життєдіяльності, зокрема й професійної.

Інваріантність системи неперервної педагогічної освіти й варіативність її структури зумовлені соціальним та культурним смислами, що виявляється у: соціальних моделях, мета яких визначена багаторівневою підготовкою, якій властива (за позиціями її прихильників) універсальність і позачасовість; у дидактичних моделях, мета яких зумовлена механічним вирішенням проблеми динаміки кваліфікацій (як-от: підвищення кваліфікації раз на 5 років, що винесено на законодавчому рівні); у професійних моделях, мета яких виходить з категорії „фахівець” та втілюється в різноманітних формах професійного

вдосконалення. Запропоновані інваріанти неперервної професійної освіти мають міцне теоретичне підґрунтя задля ефективного забезпечення професійного розвитку вчителя музичного мистецтва й особистісно орієнтованого продуктивно-перспективного супроводу цього процесу. Розроблені дидактичні засоби забезпечення професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін є системними й доведеними як ефективні в забезпеченні питань професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, проте вони не придатні для вирішення проблеми континууму професійного розвитку викладача вищої школи, тому ми виокремили специфічний інваріант його неперервної професійної освіти – постдипломну освіту.

Культуровідповідне розуміння системи неперервної педагогічної освіти ВММ полягає в тому, що вона перестає бути багаторівневим процесом неперервної підготовки до професійної діяльності, адже в постнекласичній культурі класичні смисли освіти втрачаються, але вона набуває й нового – це смисл процесу творчості й самотворення. Ми вважаємо, що постнекласичне розуміння постдипломної освіти полягає у визнанні того, що вона позбувається універсальності й „позачасовості” та актуалізується освіта як обов’язковий елемент професійної діяльності, який визначає еволюціонуюче співбуття професії й суб’єкта її збереження й удосконалення. Постдипломна професійна освіта ВММ не замикається на традиційній ідеї підвищення кваліфікації в спосіб кількісного нарощування знань, умінь, навичок. Вона відтворює глибинний зв’язок з вищими смислами людино- й культуротворчості в музичному мистецтві, з формуванням педагога-митця, який має креативне мислення, розуміє інші смисли й смисли Іншого, що відкриває шляхи до мудрості та глибокої духовності, набуття педагогічного покликання. Таке розуміння системного наповнення постдипломної освіти вказує на проблему віднайдення гуманітарних технологій, у яких реалізовуватиметься професійне зростання як педагогічний геном професійного розвитку викладача музичного мистецтва.

У виборі технології впровадження концепції педагогічного геному професійного розвитку в педагогічну реальність вишу ми керувались визначальним положенням вітально-аксіологічного підходу (*Середа Н. А.*), про цінність феномену життя, адже особистісні якості й смисл життя набувається людиною в постійній взаємодії з власним життєвим світом, природним і соціальним середовищем, у яких визначальним принципом постає цінність життя як такого. Системним елементом життєвого світу людей, які реалізують суспільне призначення в професії викладач музичного мистецтва, є педагогічна реальність, у якій відбувається становлення й розвиток суб’єктів педагогічного процесу. Педагогічна реальність як творчість створює не тільки щось інше, а й себе саму. „Педагогічна реальність – це саме педагогічне життя... Педагогічна реальність існує незалежно від нашої присутності.

Зустріч учителя з педагогічною реальністю і є педагогічним досвідом” [7, с. 307 – 308].

Феномен педагогічної реальності викладача музичного мистецтва полягає в її безпосередньому усвідомленні, переживанні свого професійного буття, яким властива реінтеграція пізнання й живого емоційно-чуттєвого досвіду цілісного оновлення якості людини, митця й професіонала-педагога, музиканта-виконавця. До подібних надскладних коеволюційних процесів застосування формалізованих лінійних процедур програмування методик „формування” окремих якостей викладача вищої школи стає недоцільним, адже задалегідь приречене на раціоналізацію феноменів, що в контексті проблеми дослідження є апріорі неможливим. У такому розумінні для пошуку педагогічного засобу втілення концепції педагогічного геному в педагогічну реальність викладача музичного мистецтва ми виходили з такої думки М. Кузнецової: „Самоорганізаційні процеси наділяються творчим і конструктивним характером, а це означає, що пряме планування й обдумані нововведення придатні лише для простих систем, у складних можна лише зберігати й підтримувати порядок, усвідомлюючи його спонтанність, визнаючи позитивним і конструктивним автопоезис системи” [9, с. 55]. У той же час світ сенсів професійного зростання потребує смислоутворення, що знаходиться в матеріалі, який „постачає” педагогічна реальність і музика, як різновид інтонаційних практик, як культурний феномен і як вид мистецтва. Тобто йдеться про необхідність розгляду ціліснооновлювальних освітніх можливостей педагогічної реальності музичного мистецтва, яка постає частиною життєвого світу не лише студентів, але й викладача музичного мистецтва.

До означеної мети може наблизити проектно-створювальна технологія, у якій знання не є самоціллю навчання, а стають засобом професійного зростання викладача музичного мистецтва. У контексті нашого дослідження він (*засіб* – С. Н.) набуває власної специфіки, адже йдеться про індивідуальний проект професійного зростання, як „наскрізний освітній сюжет”, створений самим його суб’єктом, а тому його наповнення не може бути представленим як готове знання, а вимагає забезпечення умовами для цілісного сприйняття й усвідомлення реального світу професії.

Проект професійного зростання представлений нами як феномен реінтеграції знань, які вилучаються з предметного світу професійної діяльності й особистісних новоутворень, які формують досвід самоорганізації творчого потенціалу, саморефлексії й професійної ментальності, що зумовлює пошук відповідного педагогічного інструментарію для його реалізації. Постає питання віднайдення таких педагогічних технологій і форм, які будуть забезпечувати цілісне сприйняття навколишнього світу з його закономірностями, взаємозв’язками й перспективами втілення поліпарадигмальних смислів змісту постдипломної професійної освіти, утворювати людино- й

культуротворчий простір професійного зростання викладача музичного мистецтва, у якому інформація постає не характеристикою знання, що повідомляється, а співвідношенням між повідомленням та його споживачами. Робота над цим індивідуальним освітнім сюжетом відбувається як проектування, моделювання, конструювання й експертиза, продуктом чого стає створення й реалізація власного освітнього проекту, як прийому формування засобів професійного зростання в безпосередньому процесі трудової діяльності.

У подальшій логіці ми використаємо положення про те, що активний вплив на характер мотивації особистісно-професійного розвитку має безпосередня взаємодія з навколишнім освітнім середовищем у конкретних ситуаціях освітньої діяльності. Мотивація особистісно-професійного розвитку визначається виявом потреби в досягненні вершин особистісно-професійного зростання, ці мотиви безпосередньо присутні в конкретній ситуації як результат взаємодії. Один з фундаторів методологічних питань акмеології Г. Михайлов наголошує на тому, що її специфіка полягає в комплексному підході до об'єктів вивчення, який не лише націлений на єдність наук, знань про людину, але й виявлення єдності та способів зв'язку її онтологічно різних якостей. „Найскладніше в акмеологічному комплексі полягає в тому, що дослідженням, діагностикою виявляється відправний етап розвитку особистості. операційно-практичною ланкою якого є реальні оптимальні зміни. Важливим компонентом розвитку особистості є акмеологічна підтримка” [10, с. 61].

Орієнтуючись на конструктивні положення наведених концепції у дослідженні методики впровадження концепції педагогічного геному професійного розвитку в систему неперервної педагогічної освіти, ми розробили гуманітарну педагогічну технологію креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача музичного мистецтва в постдипломній освіті. Мета креативно-акмеологічного супроводу полягає в інформаційному й особистісному забезпеченні реалізації мотивації формування індивідуально-професійного ресурсу. Мета-завдання змісту креативно-акмеологічного супроводу полягає в забезпеченні професійно-педагогічної якості освітнього середовища професійного розвитку викладача музичного мистецтва, що виявляється в людино- й культуротворчій продуктивності в єдиному контексті праці, здорового способу життя й гармонії з навколишнім середовищем, що визначає оптимальність його професійного зростання. У цьому розумінні креативно-акмеологічний супровід має забезпечити такий зміст освітнього середовища, що буде постійно оновлювати професійно-педагогічну якість усієї інформації, яка функціонує в ньому в режимі зворотного зв'язку з індивідуальною траєкторією постдипломної професійної освіти викладача музичного мистецтва.

Креативно-акмеологічний супровід становить специфічну творчо-еволюційну андрагогічну гуманітарну технологію, яка відрізняється від

педагогічної тим, що це система заходів, у якій реалізація заздалегідь запланованого результату не можлива, адже він є для кожного викладача індивідуальним, проте, коректуватись він може за вимогою професійно-педагогічної якості інформації, що цілеспрямовано втілюється в гуманітарному, праксеологічному, трансфесійному компонентах та адекватних їх призначенню формах.

Креативно-акмеологічний супровід постдипломної освіти викладача музичного мистецтва становить цілісний і безперервний процес сприяння самоорганізації індивідуально-професійного ресурсу як засобу професійного зростання. Він здійснюється в межах квазіпрофесійної діяльності магістрантів і аспірантів та цілісної професійної діяльності викладачів в інтересах оптимізації відносин неперервності в системі людина – професія й безпосереднього життя суб'єктів педагогічної реальності для максимальної реалізації їхнього творчого потенціалу, досягнення найвищих результатів продуктивності професійного зростання, підтримки гармонійного внутрішнього стану. Така цілісна творчо-педагогічна стратегія відповідає основним вимогам „креативно-акмеологічного підходу” (Сегеда Н. А.) до забезпечення професійного розвитку в системі неперервної педагогічної освіти.

В організаційному плані креативно-акмеологічний супровід професійного зростання відбиває стратегію, тактику й технологію здійснення комплексу діагностичних, психологічних і організаційних заходів, які забезпечують професійний розвиток шляхом оптимізації постдипломної освіти викладача музичного мистецтва. У визначенні змісту і форм реалізації креативно-акмеологічного супроводу ми відштовхувались від пропозиції В. Олійника, В. Семиченко, Л. Пуховської, Л. Даниленко про те, що „важливим постає завдання створення абсолютно нових програм для навчання дорослих, які б складались із: програми особистісного розвитку, яка включає розвиток самоповаги та впевненості в собі; програми необхідних життєвих навичок, що потребує творчий підхід для розв'язання проблем самоуправління; програм „навчання тому, як треба вчитися” і „навчання тому, як треба думати”, щоб навчання могло тривати усе життя і приносити радість; „змістовної” програми навчання, що складається з інтегрованих тем (дисциплін, курсів)” [3, с. 21].

Таким чином, розглянуті дидактичні орієнтири креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача музичного мистецтва окреслюють таку гуманітарну творчо-продуктивну типологію соціального конструювання нового освітнього середовища багаточентрової системи, яка забезпечує висококласну й варіативну освіту шляхом варіативності соціально-психологічних і освітніх програм підтримки освітніх запитів викладачів музичного мистецтва, форми реалізації яких не контролюються освітніми центрами, а відбуваються за принципами недирективного управління та колегіального рішення

суб'єктів педагогічної реальності вищого навчального закладу мистецького спрямування.

Подальші перспективи вивчення закладено у віднайденні специфічних для музично-педагогічної галузі форм і методів креативно-акмеологічного супроводу, що корегуватиметься поліпарадигмальними смислами реінтеграції особистісних і культурних смислів творчого взаємооновлення особистості викладача музичного мистецтва та інституту цієї професії.

Література

1. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с. **2. Маслов В. И.** Непрерывное образование : подходы к сущности / В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская, В. М. Корнилов // Тр. ученых ГЦОЛИФКа : 75 лет : ежегодник. – М., 1993. – С. 102 – 117. **3. Наукові** засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні – 2007. – черв. – С. 18 – 23. **4. Протасова Н. Г.** Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К., 1998. – 176 с. **5. Кузьмінський А. І.** Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : Вид. від. ЧДУ, 2002. – 290 с. **6. Післядипломна педагогічна освіта Україна: сучасність і перспективи розвитку** : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с. **7. Кушнір В. А.** Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кушнір Василь Андрійович. – К., 2003. – 453 с. **8. Єременко О. В.** Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання : монографія / О. В. Єременко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009 – 434 с. **9. Кузнецова М. А.** Социальные системы и процессы: методология исследования : учеб. пособие для студентов гуманитар. фак. / М. А. Кузнецова – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2004. – 96 с. **10. Михайлов Г. С.** Принятие и реализация управленческих решений: акмеологическая концепция продуктивности : монография / Г. С. Михайлов. – М. : Нар. образование, 2003. – 325 с.

Сегеда Н. А. Дидактичні орієнтири креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача музичного мистецтва

У статті розглянуто питання методики креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача музичного мистецтва, її гуманітарна сутність, призначення, мета, парадигмальні засади, специфіка й основні компоненти.

Ключові слова: неперервна професійна освіта, постдипломна освіта, проектно-створююча технологія, педагогічна реальність,

креативно-акмеологічний супровід, діалогічне спілкування, комунікація, реінтеграція, самоорганізація творчого потенціалу.

Сегеда Н. А. Дидактические ориентиры креативно-акмеологического сопровождения профессионального развития преподавателя музыкального искусства

В статье рассматриваются вопросы методики креативно-акмеологического сопровождения профессионального развития преподавателя музыкального искусства, её гуманитарная сущность, предназначение, цель, парадигмальные основы, специфика.

Ключевые слова: постдипломное образование, проектно-созидающая технология, педагогическая реальность, креативно-акмеологическое сопровождение, самоорганизация творческого потенциала, полипарадигмальное содержание.

Segeda N. A. Didactics landmarks of creative acmiological attend of professional progress the teacher of music art

The author proposes the main methods of creative acmiological attend of professional progress the teacher of musical art, her humanitarian essence, reintegration prevalue objective, paradigms foundations, specific.

Key words: post diploma's educations create project, technology pedagogical reality creative-acmiological attend self-organisation potential.

УДК 371.13:78

С. П. Федоріщева

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ
ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Проблеми збереження й примноження інтелектуального та культурного потенціалу нації диктують педагогічній науці нові умови, пов'язані з вимогами сучасного суспільства до якості підготовки вчителя, розвитку його загальної та естетичної культури.

Значне місце в духовному становленні молодого покоління належить учителям і особливо – учителям музики. Саме їхня педагогічна діяльність спрямована на виховання в школярів естетичних ідеалів і відчуттів, художньо-естетичного смаку, формування піднесеного ставлення до навколишнього світу. У педагогічних діях таких учителів повинні виявлятися основні професійно значущі й інтелектуально-естетичні властивості його особистості. Професіоналізм учителя, його педагогічну майстерність повинні нести в собі духовність, високу етичну й естетичну культуру.

Процес підготовки майбутнього вчителя за своєю суттю є процесом формування педагогічної майстерності. Тому що тільки майстер, художник може бути справжнім учителем. На це свого часу звертали увагу класики педагогіки Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.

У розгляді теорії проблеми ми спиралися на роботи провідних учених, у яких досліджувались естетико-педагогічні аспекти проблеми естетичного виховання особистості (О. Буров, В. Бутенко, М. Каган, М. Киященко, А. Комарова, В. Кузнецов, М. Лейзеров, В. Ліпський, С. Мельничук, М. Овсянніков, Г. Петрова, Л. Печко, О. Сисоєва, Л. Сисоєва, Г. Шевченко та ін.). Ми з'ясували, що естетичний аспект педагогічної діяльності розглядається у філософській і педагогічній літературі в тісному зв'язку з естетичним розвитком особистості. Тому, на наш погляд, доцільно ставити питання не про необхідність підвищення уваги до естетичних засад підготовки педагога, а про естетичні основи формування педагогічної майстерності як необхідну передумову професійного, загальнокультурного, духовного розвитку особистості майбутнього вчителя музики.

Тому метою нашої статті є дослідження педагогічних умов формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.

Естетичні основи педагогічної майстерності вчителя музики, на наш погляд, – це особливе утворення, частина взаємопов'язаних структур особистості, свідомості й діяльності педагога, що включає комплекс естетичних компонентів, за допомогою яких здійснюється естетизація педагогічної діяльності.

Структура естетичних основ педагогічної майстерності складається з таких компонентів:

1. Естетична культура: а) естетична свідомість: естетична спрямованість особистості (постановка і вирішення завдань естетичного виховання школярів, розвиток мотиваційної сфери до естетичної діяльності, формування естетичного ставлення до дійсності, створення естетичного образу світу), естетичний світогляд, широка ерудиція, естетичний кругозір; б) естетична діяльність: естетичний досвід (знання, думки, уміння, естетичні здібності вчителя), творча естетична діяльність (формування естетичного ставлення до музики, професії педагога, формування естетичного способу педагогічних дій).

2. Естетична спрямованість педагогічної діяльності: естетична спрямованість спілкування, естетична спрямованість взаємодії вчителя й учнів, естетична спрямованість педагогічних дій (розвиток уміння переживати й оцінювати емоційно-художні об'єкти, твори мистецтва з погляду естетичного ідеалу), естетичне вирішення педагогічних ситуацій і педагогічних завдань.

3. Досвід естетичної педагогічної діяльності: уміння емоційно-образно викласти навчальний матеріал, уміння збудувати

драматургію уроку, уміння створити художній образ уроку, уміння створити естетичний образ педагогічної дії, уміння переживати й оцінювати власні педагогічні дії.

У педагогічній теорії естетичні основи повинні розглядатися не як формальний атрибут педагогічної дії, а як органічна основа, що визначає внутрішній чинник системи становлення педагогічної культури й педагогічної майстерності вчителя.

Побудова педагогічного процесу підготовки вчителів музики повинна бути спрямована на досягнення позитивного результату, тобто сприяти формуванню повноцінного фахівця, якому властиві естетичні основи педагогічної майстерності. Моделювання педагогічного процесу підготовки майбутніх учителів музики повинно враховувати такі чинники: мету й проектування результату; функції учасників педагогічного процесу, розподіл ролей між ними (які функції повинні виконувати його учасники, яка повинна бути послідовність виконання цих функцій для досягнення позитивного результату).

Ми розробили *педагогічні умови* процесу формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики:

- педагогічний процес підготовки майбутнього вчителя музики у ВНЗ повинен мати естетичну спрямованість;
- особистість майбутнього вчителя музики повинна бути залучена до різноманітної естетичної діяльності;
- процес формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики має відбуватися на основі музичної діяльності з комплексним використанням різних видів мистецтва.

Естетична спрямованість становить основу організації педагогічного процесу навчання майбутнього вчителя музики у ВНЗ. Це означає підпорядкування всіх предметів музичного й загальнопедагогічних циклів головної меті – вихованню естетичної культури. Основною формою прояву цієї важливої частини духовної культури особистості постає естетична діяльність людини. Тому створення умов організації естетичної діяльності включає: вироблення усвідомленого ставлення до естетичної діяльності; розвиток основних елементів естетичної свідомості особистості майбутнього вчителя музики: сприйняття, переживання, відчуттів, смаку, потреб, оцінки, поглядів, думок, ідеалу для активізації естетичного ставлення до об'єкта музично-педагогічної діяльності; формування мотивації до естетичної діяльності.

Особистість майбутнього вчителя музики є суб'єктом естетичної діяльності в навчальному процесі. Цілеспрямована активність естетичної діяльності суб'єкта може регулюватися поставленою метою, що є ідеальною моделлю майбутнього результату естетичної діяльності. Збіг цих об'єктивно заданих педагогами цілей („готових цілей” – О. Леонтьєв) з суб'єктивно висунутою студентами метою є ознакою естетичної культури майбутніх учителів музики.

Усвідомлення необхідності свого естетичного розвитку, розвитку музичних здібностей і професійно необхідних особистих якостей для самореалізації особистості та емоційно-естетичного розвитку дітей робить естетичну діяльність майбутнього вчителя музики піднесеною. Потім ці педагогічно піднесені цілі ведуть до емоційного „зараження” особистості музичним мистецтвом, педагогічною професією і до переживання своєї педагогічної діяльності. У результаті студент отримує відчуття задоволення, насолоди від предмета своєї діяльності, що й робить його музично-педагогічну роботу естетичною.

Формування мотивації до естетичної діяльності дає можливість створення естетичного ставлення до музики й педагогічної професії. Таким мотивом, що формує потреби, інтереси, спонуки особистості майбутнього вчителя музики, стає музично-естетичне відчуття. Творчі емоції, мотиви до естетичної діяльності будять активність особистості й служать стимулятором музично-педагогічної діяльності, допомагаючи наситити навчальний процес естетично значущим змістом. Постановка перед майбутнім учителем музики естетично привабливих цілей і завдань музично-педагогічної діяльності служить методом вирішення проблеми формування усвідомленого ставлення на основі емоційно-чуттєвого.

Залучення особистості до естетичної діяльності – це друга умова розвитку естетичних основ педагогічної майстерності. Діяльність педагога, учителя музики, у широкому сенсі, є складовою частиною естетичної діяльності. Педагогічний процес включається в естетичну діяльність завдяки своїй спрямованості на естетичну взаємодію зі світом. Мета й результат естетичної педагогічної діяльності – формування системи якостей особистості, необхідних для здійснення естетично спрямованих дій: уміння переживати й оцінювати естетико-художні об’єкти, музичні твори, формування естетичного ставлення до музичного мистецтва й педагогічної професії.

Специфіка мети естетичної педагогічної діяльності вимагає від учителя збагнення закономірностей і оволодіння механізмами естетичної педагогічної творчості. У процесі здійснення естетичної педагогічної діяльності реалізуються індивідуальні особливості педагогічної творчості, формується естетичний образ педагогічної дії відповідно до естетичного ідеалу прекрасного.

Передумовою процесу естетизації педагогічної діяльності є залучення особистості майбутнього вчителя музики до естетичного сприйняття мистецтва і дійсності, організація своїх творчих педагогічних дій.

В естетичній, як і в педагогічній, діяльності виділяється основна структурна ланка – дія. У педагогічній діяльності дія виражається у вирішенні пізнавальних завдань, а естетичне – у вирішенні емоційно-творчих. Однією з форм естетичної творчої діяльності є процес естетичного сприйняття. Процес навчання майбутнього вчителя музики у

ВНЗ передбачає створення педагогічних ситуацій з естетичного сприйняття в різних видах музично-педагогічної діяльності, що вимагають емоційного переживання.

Переведення споглядальності естетичного ставлення в активно-діяльний спосіб естетичної дії виявляється у вигляді відповіді-реакції особистості на емоційну оцінку, переживання предмета діяльності. Відчуття співпереживання, насолоду викликає у відповідь дія, вчинок, думка, що й робить майбутнього вчителя музики суб'єктом естетичної діяльності, людиною, яка перетворює світ, творцем у широкому смислі слова.

Особливість підготовки вчителя музики полягає в тому, що його естетична педагогічна діяльність базується на кількох видах діяльності, педагогічній й музичній. Ми спираємося на думку Р. Тельчарової про те, що продукт музичної діяльності за своєю субстанціональністю має духовно-практичний характер, а за наявністю продуктивних моментів близький до творчості [1, с. 13]. Тому розвиток емоційно-чуттєвої сфери майбутнього вчителя музики в процесі естетичної діяльності дозволяє формувати такі соціально-психологічні якості особистості, як увага, фантазія, асоціативність, які дають можливість емоційно переживати, насолоджуватися музикою. Взаємозв'язок емоційно-образного й інтелектуально-логічного рівнів діяльності естетичної свідомості забезпечує оптимальні умови протікання естетичної діяльності.

Процес формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики здійснюється на основі музичної діяльності та її різних видів, спираючись на музичне сприйняття. Результати дослідження питань філософсько-естетичного аналізу музичної діяльності переконливо показують, що сприйняття музики є видом музичної діяльності, що генералізує, включає такі види, як творчість, виконання, поширення й сприйняття музики. Формування вмінь музичного сприйняття передбачає розвиток усіх здібностей, складників і структурних компонентів механізму музичного сприйняття та супроводжуваних його психофізіологічних процесів (емоційної чуйності, естетичного переживання, образного мислення, здібності до співтворчості). У музично-творчій діяльності утворюється система такого навчання, коли сприйняття музичних творів займає домінуюче становище в усіх видах музичної діяльності, формуючи позитивну спрямованість цього виду емоційно-естетичного стереотипу. Тоді посилення емоційно-чуттєвої сфери дає можливість зробити побудову процесу підготовки майбутнього вчителя музики емоційно насиченою, повернути любов і інтерес до музики, загублені через переважання звернення до логічної сторони свідомості студента без урахування закономірностей протікання процесу естетичного сприйняття.

Естетичні основи педагогічної майстерності, формуючись на базі естетичного розвитку особистості, розширюють зміст основ педагогічної майстерності й наповнюють його (педагогічну майстерність)

естетичними компонентами. Кожен з елементів, взаємодіючи один з одним, сприяє формуванню й закріпленню в особистості вчителя музики певних якостей, необхідних і для професійно спрямованих дій, і для естетичної взаємодії особистості зі світом.

Література

1. Тельчарова Р. А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки ее оптимизации / Р. А. Тельчарова // Музыкальная культура и личность. – Владимир, 1987. – С. 11 – 27. **2. Шевченко Г. П.** Естетизація навчального процесу у вищій школі / Г. П. Шевченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 1998. – Вип. IV. – С. 3 – 6.

Федорищева С. П. Педагогічні умови формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики

У статті розглянуто педагогічні умови формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики, які мають бути підґрунтям творчої побудови навчального процесу. Автор пропонує структуру естетичних основ педагогічної майстерності вчителя музики.

Ключові слова: учитель музики, естетична діяльність, педагогічна діяльність, естетизація педагогічного процесу, естетичні засади педагогічної майстерності вчителя музики.

Федорищева С. П. Педагогические условия формирования эстетических основ педагогического мастерства будущего учителя музыки

В статье рассматриваются педагогические условия формирования эстетических основ педагогического мастерства будущего учителя музыки, которые должны быть основой творческого построения учебного процесса. Автор предлагает структуру эстетических основ педагогического мастерства учителя музыки.

Ключевые слова: учитель музыки, эстетическая деятельность, педагогическая деятельность, эстетизация педагогического процесса, эстетические основы педагогического мастерства учителя музыки.

Fedorishcheva S. P. Pedagogical conditions of forming esthetical basis of pedagogical mastery of future teacher of music

In article pedagogical conditions of formation of esthetic bases of pedagogical mastery of the future teacher of music which should be a basis of creative construction of educational process are considered. The author offers structure of esthetic bases of pedagogical mastery of the teacher of music.

Key words: the teacher of music, esthetic activity, pedagogical activity, esthetization of pedagogical process, esthetic bases of pedagogical skill of the teacher of music.

УДК 371.1:7

Н. Л. Цюлюпа

**МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ МЕТОДИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДІВ
ОСВІТИ**

Стратегічні пріоритети політики в галузі освіти спрямовують вищі навчальні заклади на підготовку фахівців, здатних оперативно реагувати на будь-які зміни в освітньому процесі, спроможних планувати свої дії та самостійно їх вирішувати. Основного значення у вирішенні цих завдань набуває компетентний підхід, який сьогодні уособлює інноваційні засади освіти та відповідає прогресивним світовим стандартам розвинутих країн. Це передбачає суттєве оновлення змісту й технологічної архітекτονіки діяльності вищої школи: посилення ролі й оволодіння знаннями, орієнтованими на різні кваліфікаційні рівні, підвищення їхньої технологічності, створення умов для активної соціальної дії, розвитку креативності майбутніх учителів.

Визначена проблема актуалізується під час підготовки вчителів мистецьких закладів, діяльність яких спрямована на залучення молодого покоління до глибокого пізнання кращих зразків музичного мистецтва.

У галузі фахової підготовки викладача-музиканта ці питання знайшли відображення в роботах Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, Л. Рапацької, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін. У працях зазначених авторів підкреслено, що формування фахівця й просування його в особистісному розвитку здійснюється не тільки в процесі сприймання та осмислення певних знань, а перш за все в індивідуальній музично-виконавській діяльності. Саме під час музикування студенти отримують багато специфічних знань, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності. Чим краще вони оволодівають музичним інструментом і відповідним музичним репертуаром, тим ефективнішим буде їхній вплив на учнів.

Отже, важливим механізмом формування методичних знань стає включення студентів у активну музично-пізнавальну діяльність, яка поєднує три основних види: осмислення, інтерпретацію та виконання. Урахування цього чинника дозволяє розглядати виконавську діяльність могутнім інформаційним чинником, який впливає на становлення студента як педагога. Відповідно, необхідно змінювати й методичну підготовку студентів, адже перехід на ступеневу систему підготовки фахівців потребує суттєвих змін у змістовому й процесуальному забезпеченні її окремих складників, що зумовлено сучасними вимогами до ринку праці, зміною соціального замовлення на рівень готовності випускника до виконання основних виробничих функцій та можливістью

самореалізації особистості через професійну діяльність. Спираючись на наукове обґрунтування структури компетентності в педагогічній освіті (А. Андреев, В. Дружинін, О. Савченко), можна розглядати методичну компетентність у якості структури, яка включає когнітивний, операційний, аксіологічний і креативний блоки.

Когнітивний блок включає знання в галузі музичного мистецтва, які отримують студенти в процесі інструментально-виконавської діяльності. Ці знання охоплюють теоретичні та історичні питання, а також деякі проблеми сучасної музики. Крім того, до фахових належить знання про способи виконавської діяльності, якщо вони зв'язані з формуванням виконавських прийомів і слухових навичок. Такі знання стають необхідними для розуміння музичних творів, успішного оволодіння вміннями слухати, виконувати й пояснювати музичні твори.

Важливим аспектом методичної підготовки стають знання про структуру музичних здібностей, а також питання, якими засобами можна розвивати музичні здібності учнів у процесі фортепіанного навчання.

На проблеми розвитку музичних здібностей піаніста-виконавця звертали увагу вчені-дослідники (Л. Бочкар'єв, А. Готсдинер, Г. Ципін) і педагоги-практики. Ці питання розглядаються в численних працях з теорії виконавства (Л. Баренбойм, С. Савшинський, В. Ражников), у монографіях Г. Нейгауза, Я. Мільштейна, С. Фейнберга. Так, С. Савшинський поділяє музичні здібності на художні (емоційність, змістовність, артистизм), технічні (віртуозність, точність гри) й естетичні (тембральне і динамічне багатство), а Л. Баренбойм пропонує ввести в елементарний музичний комплекс здібностей уміння спостерігати за протіканням музики й читати її з листа.

Визначаючи якісні характеристики музичних здібностей, фахівці (Л. Бочкар'єв, А. Ковальов, М. Старчеус, Г. Ципін) розподіляють їх на опорні, провідні та допоміжні. До провідних вони зараховують високу природну чуттєвість слухових аналізаторів, високорозвинену образну пам'ять і сенсомоторні якості рук; провідними також вважаються художньо-образне мислення й творча уява. Отже, майбутньому педагогу важливо правильно уявляти їхнє співвідношення в структурі талановитості учнів і знати, що в кожному індивідуальному випадку ці співвідношення можуть бути різними через нерівномірність розвитку здібностей і компенсації їх в умовах діяльності.

Досвід показує, що систематичне й послідовне залучення студентів до пізнавальної діяльності, розвиток їхнього музичного мислення дозволяє спрямувати інструментальне навчання не тільки на виконавську, а й на аналітичну й дослідно-проектну (методичну) діяльність.

Залучення студентів до цих видів діяльності дозволяє сформувати такі важливі професійні якості, як осмислення різноманітних музичних явищ у навчальному процесі, уміння знаходити можливості для удосконалення своєї праці, що й складає сутність **КОГНІТИВНО-**

інформаційного компонента методичної компетентності викладача мистецького профілю.

Оволодіння вміннями й навичками в галузі фортепіанного виконавства, які дозволяють організувати діяльність учнів на уроках музики, а також спрямувати її на вдосконалення навчального процесу, ми пропонуємо включити до операційного блоку.

У психолого-педагогічних дослідженнях уміння представлені як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечує їхнє ефективне використання відповідно до поставленої мети. Такої думки дотримуються Ю. Бабанський, В. Безпалько, П. Гальперін, С. Кабанова-Меллер, Н. Менчінська, К. Платонов, М. Скаткін, Н. Тализіна та ін. Учені вважають, що дії й навички становлять основу для формування вмінь, отже, уміння є утворенням більш високого порядку, ніж навичка.

Зазначимо, що в методико-теоретичній літературі з питань музичного виконавства поняття „уміння” розглядається у двох площинах: як власне піаністичне надбання і як можливість передати набуті вміння й навички своїм учням. Тому, вивчаючи проблему методичної підготовки студентів в умовах інструментального навчання, розглянемо основні вміння, які є необхідними для формування фахової компетентності педагога-музиканта. Зрозуміло, що вільне володіння музичним інструментом, і, зокрема виконавською технікою, належить до провідних фахових умінь.

Важливою професійною якістю педагога є вміння оперувати музично-художніми категоріями, включати механізм асоціацій, здійснювати аналіз музичного твору. Реально проведений і зафіксований аналіз є необхідним – він суттєво збагачує слухові уявлення учня, викликає яскраве музичне переживання й тим самим впливає на розвиток слуху. Більше того, сам процес аналізу, який проводить педагог з учнем, розвиває самостійність, прищеплює творче вміння оперувати музичним матеріалом. Розкриваючи розуміння музичної мови композитора й закономірностей певного музичного стилю, педагог учить правильно, адекватно композиторського задуму чути твір, а значить і зрозуміти його, зв'язати зі своїми знаннями й своїм досвідом.

Такому розумінню сприятиме мовне пояснення педагога, яке належить до вербальних комунікативних умінь. Це вміння створює на уроках творчу атмосферу, дозволяє досягти активного й дієвого ставлення до музики, знайти учню шлях до пізнання музичних явищ.

У цьому блоці особливо підкреслимо вміння здійснювати педагогічну діагностику. Дослідженнями П. Анохіна, Б. Асаф'єва, Б. Теплова, Б. Яворського було доведено, що їх слід розглядати разом зі спеціальними музичними здібностями, які включають такі поняття, як натхнення, емоція, воля, увага, музикальність, музичний слух і пам'ять, уявлення, естетичне ставлення до дійсності та ін. Усі вони розвиваються в цілеспрямованій музичній діяльності. Тому педагогу необхідно знаходити взаємозв'язки між активною й цілеспрямованою музичною

діяльністю та музичним розвитком учнів.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо констатувати, що викладач повинен використовувати всі можливості для становлення особистості учня-музиканта – постійно зв'язувати завдання виконавського засвоєння творів з розвитком загальних і музичних здібностей, які в результаті визначають його творче майбутнє. Це дає підстави зробити висновок, що **операційно-регулятивний компонент**, сутність якого становить формування вмінь і навичок у сфері виконавської діяльності та їхнє методичне забезпечення, уміння організувати процес навчання, є важливим складником методичної компетентності педагога-музиканта.

При розкритті змісту *аксіологічного блоку* необхідно мати на увазі, що кожна зустріч з музичними творами оновлює, внутрішньо збагачує особистість, насичує її існування незвіданим доти сенсом. Переживання виконавцем різних емоцій, які супроводжують вивчення та виконання музичного твору, активізують процес сприймання та усвідомлення художніх цінностей, що існують на цей час у суспільстві, тобто впливають на формування *естетичної свідомості*.

Робота над музичними творами найбільше загострює почуття студентів, дає можливість давати їм естетичну оцінку, орієнтуватись у сучасному полікультурному просторі й тим самим сприяє становленню системи ціннісних орієнтацій. Ураховуючи це, ми вважаємо **емоційно-ціннісний компонент**, сутністю якого є звернення до емоційної сфери студентів, формування їхньої музично-естетичної свідомості та ціннісних орієнтацій, важливим складником методичної компетентності майбутнього викладача-музиканта.

Водночас специфіка музично-педагогічної діяльності потребує розгляду *креативного блоку* методичної компетентності, оскільки педагогічна діяльність – це не стереотипне, а творче застосування знань і прийомів, які утворюють арсенал педагогічної техніки. Творчі види діяльності характеризуються евристичністю, оригінальністю, продуктивністю й мають тенденцію до постійного ускладнення.

Активна увага дослідників до проблеми креативності педагога пов'язана зі специфікою його праці, яка передбачає постійні зміни, корекцію, модифікацію прийомів роботи, застосування педагогічної імпровізації. Креативність дозволяє йому оптимально використовувати свої внутрішні резерви, знаходити нові способи поведінки й адаптації до змінних умов життя.

Оскільки творча діяльність вимагає певних умінь і навичок, їм потрібно приділяти постійну увагу в процесі фахової методичної підготовки студентів. Творчість педагога-музиканта поділяють на два види: виконавську й методичну.

Зазначимо, що виконавська діяльність педагога-музиканта може мати різну спрямованість – виступи в ролі солістів, концертмейстерів, ансамблів. Така робота вимагає постійних занять за музичним

інструментом, вивчення концертного репертуару; вона розширює творчий кругозір музиканта, формує й удосконалює його артистизм, дозволяє бути активним пропагандистом музики. Безумовно, до творчої роботи належить і виконавське опанування педагогічного репертуару, удосконалення вміння читати з листа, знайомитись з новими музичними творами.

До другого виду творчої діяльності належить методична робота, спрямована на покращення навчально-виховного процесу й підвищення рівня педагогічної майстерності. Зміст і форми її також надзвичайно різноманітні. Найбільш поширеними є вивчення спеціальної методичної літератури, підбір педагогічного репертуару та його анотування, обробки й перекладання, а також створення інструктивного музичного матеріалу, методичних рекомендацій і пропозицій щодо покращення результатів навчання.

Отже, ми акцентуємо увагу на необхідності залучення студентів до обох видів творчої діяльності, оскільки вони в сукупності дозволяють найбільш ефективно використовувати набуті знання, уміння й навички, ціннісні орієнтації в нових умовах для вирішення різноманітних педагогічних завдань, що загалом можна розглядати як **творчо-діяльнісний компонент** методичної компетентності викладача.

Узагальнення цих положень дозволило зробити висновок, що знання, уміння, оцінки й творча активність визначають фаховий потенціал особистості педагога, зумовлюють ефективність його методичної підготовки і як результат – успішність практичної музично-педагогічної діяльності.

Отже, методичну компетентність доцільно розглядати в сукупності чотирьох взаємопов'язаних компонентів, а саме: когнітивно-інформаційного, операційно-регулятивного, ціннісно-орієнтаційного, творчо-діяльнісного (акумулюючого), що дозволить урахувати сучасні тенденції музичного навчання й підготувати фахівців до роботи в різних ланках музичної освіти.

Література

1. **Алексеев А. Д.** Из истории фортепианной педагогики: хрестоматия / А. Д. Алексеев. – Киев : Муз. Украина, 1974. – 415 с.
2. **Арчажникова Л. Г.** Активизация творческих качеств учителя музыки в процессе методической подготовки / Л. Г. Арчажникова // Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения. – М. : Просвещение, 1991. – С. 12 – 19.
3. **Гильбурд Г. И.** Исполнительское искусство – сфера проявления художественной идеи / Г. И. Гильбурд. – Томск : Изд. Томского ун-та, 1984. – 196 с.
4. **Єрмаков І.** Феномен компетентісно спрямованої освіти / І. Єрмаков, І. Погоріла // Компетентісна освіта – від теорії до практики. – К. : Плеяда, 2005. – С. 53 – 58 с.
5. **Нейгауз Г. Г.** Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. :

Музыка, 1988. – 240 с. **6. Полянский Ю. А.** Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Ю. А. Полянский, И. А. Котляревский, Н. Г. Дьяченко. – Киев : Муз. Украина, 1987. – 111 с. **7. Талызина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний (психологические аспекты) / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1984. – 344 с. **8. Фейгин М. Э.** Воспитание и совершенствование музыканта-педагога / М. Э. Фейгин. – М. : Музгиз, 1973. – 156 с.

Цюлюпа Н. Л. Моделювання структури методичної компетентності вчителів мистецьких закладів освіти

Аналіз психолого-педагогічної науки й музичного мистецтва дозволив змоделювати структуру методичної компетентності вчителя мистецьких дисциплін та виділити її компоненти.

Ключові слова: мистецька освіта, інструментально-методична підготовка.

Цюлюпа Н. Л. Моделирование структуры методической компетентности учителей художественных учреждений образования

Анализ психолого-педагогической науки и музыкального искусства позволил смоделировать структуру методической компетентности учителя творческих дисциплин и выделить её компоненты.

Ключевые слова: творческое образование, инструментально-методическая подготовка.

Syulyupa Í. L. Modelyuvannya structures of methodical competence of teachers of artistic educations

Analysis of the psychological-pedagogical science and musical art has allowed to simulate the structure of methodological competence and distinguish it's components.

Key words: art education, instrumental methodological preparation.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Андріанова Олена Михайлівна – студентка 4-го курсу Інституту культури і мистецтв спеціальності „Культурологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Займається проблемами конкретизації змісту категорії „цінність”.

2. Анікіна Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Займається проблемою педагогічних засад залучення студентів ВНЗ до художньої спадщини краю.

3. Балашова Алла Дмитрівна – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблеми творчості, формування виконавської майстерності студентів.

4. Борисова Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему формування національної самосвідомості студентської молоді засобами мистецтва, насамперед музичного.

5. Возник Ілона Степанівна – викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, аспірантка кафедри педагогіки. Наукові інтереси: проблеми розвитку комунікативної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

6. Волков Сергій Володимирович – асистент кафедри вищої математики та комп’ютерних технологій Інституту хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Коло наукових інтересів – дослідження організації локальної мережі у вищих навчальних закладах.

7. Горбуліч Ірина Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему специфіки маркетингу в галузі мистецько-педагогічної освіти.

8. Горбуліч Галина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки

Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових пошуків: формування інтересу молоді до мистецтва, інтеграція мистецтва в навчально-виховний процес школи та університету.

9. Дицьо Світлана Володимирівна – викладач кафедри народних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка; аспірантка Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

10. Дуднік Олена Володимирівна – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання художнього виховання молоді.

11. Євтушенко Юлія Олександрівна – асистент кафедри вищої математики та комп'ютерних технологій Інституту хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Коло наукових інтересів – проблеми синергетичного підходу в педагогіці.

12. Зюзіна Тетяна Опанасівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло інтересів – проблеми теорії і методики викладання культурологічних дисциплін гуманітарного циклу у ВНЗ.

13. Коночкіна Оксана Іванівна – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, асистент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – організація самостійної роботи майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін.

14. Кузьміченко Інна Олегівна – старший викладач кафедри філософських та гуманітарних дисциплін Інституту хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Коло наукових інтересів – компетентність у призмі ситуативної діяльності людини.

15. Кулдиркаєва Ольга Вікторівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує особливості інтеграційних технологій арт-менеджменту в освітньому просторі.

16. Лі Чжень – аспірантка кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

17. Мерем'яніна Лариса Миколіївна – викладач Стахановського навчального педагогічного комплексу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності.

18. Михаськова Марина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Досліджує питання вдосконалення набутого інтелектуального й практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності вчителя.

19. Плохотнюк Олександр Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблем формування ціннісних орієнтацій молоді в галузі музичної культури та вдосконалення фахової підготовки виконавців на духових інструментах.

20. Самохіна Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, докторант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Займається проблемою мистецтвознавчого краєзнавства.

21. Сегеда Наталя Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогічної творчості НПУ імені М. П. Драгоманова. Досліджує методики креативно-акмеологічного супроводу професійного розвитку викладача музичного мистецтва.

22. Тімошин Анатолій Сергійович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики і комп'ютерних технологій Інституту хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Досліджує тему функцій та організації локальної мережі у вищих навчальних закладах.

23. Тімошина Любов Василівна – старший викладач Інституту хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Коло наукових інтересів – формування

професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції в студентів технічних ВНЗ.

24. Федоріщева Світлана Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співів і диригування, заступник директора з навчальної роботи Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання естетичного виховання молоді.

25. Холодков Сергій Михайлович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує розвиток художньо-образного мислення в студентів музичних спеціальностей із Китаю в процесі фахової підготовки.

26. Цюлюпа Наталія Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри естрадної музики Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету. Досліджує тему моделювання структури методичної компетентності вчителів мистецьких закладів освіти.

27. Чжай Ши – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Досліджує тему формування світоставлення студентів у процесі музичної освіти.

28. Шелупахіна Катерина Миколаївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – філософська антропологія, філософія культури, питання історії кіно-, телемистецтва.

29. Шелупахіна Тетяна Володимирівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів зосереджено навколо теоретичних проблем художньої культури, історії та теорії мистецтвознавства.

30. Шугуан – аспірант кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Частина I

Відповідальний за випуск: доцент Борисова С. В.

Коректори: Волошинова М. О.
Ніколаєнко І. О.

Здано до склад. 25.02.2011 р. Підп. до друку 25.03.2011 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 21,51. Наклад 200 прим. Зам. № 48.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.