

# **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА**

Збірник наукових праць  
Запорізького обласного інституту  
післядипломної педагогічної освіти

**Випуск VII**

Запоріжжя  
КЗ “ЗОІППО” ЗОР  
2010

УДК 37(08)  
ББК 74я43  
П24

## ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА Випуск VII

*Засновано в 2007 році*

### Засновник

**КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради**

#### Редакційна колегія:

*А. І. Павленко (голов. ред.), д. п. н., професор;  
К. Л. Крутий (заст. голов. ред.), д. п. н., професор;  
А. М. Богуш, д. п. н., професор, дійсний член НАПН України;  
Г. П. Брехаря, д. ф.-м. н., професор;  
В. В. Гіржон, д. ф.-м. н., професор;  
Н. Ф. Денисенко, д. п. н., професор;  
Є. М. Павлютенков, д. п. н., професор;  
С. І. Подмазін, д. філос. н., в. о. професора;  
В. В. Савін, д. ф.-м. н., професор;  
Т. І. Сущенко, д. п. н., професор.*

Збірник наукових праць

Зареєстровано в Міністерстві юстиції України  
серія КВ № 14046-3017ПР від 08.05.2008.

**Друкуються за рішенням Вченої Ради ЗОІППО  
(протокол № 3 від 15.11.2010 р.).**

#### Рецензенти:

*О. І. Іваницький, д. п. н., професор Запорізького національного університету;  
М. І. Приходько, д. п. н., професор Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького;  
В. Д. Сиротюк, д. п. н., професор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.*

**Адреса редакції:** 69035, м. Запоріжжя, вул. 40 років Радянської України, 57а, Павленко А. І.

**Педагогічні науки та освіта :** збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. VII. – Запоріжжя : КЗ “ЗОІППО” ЗОР, 2010. – 248 с. – Бібліогр. в кінці ст.

У цьому випуску збірника викладено результати педагогічних досліджень науковців і творчих пошуків педагогів-практиків закладів освіти, що відображають актуальні проблеми реформування та розвитку освіти.

Матеріали наукових статей другого розділу збірника охоплюють тематику й були апробовані на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Формування проектного мислення школярів засобами мистецтва” (23–24 листопада 2010 року, м. Запоріжжя, КЗ “ЗОІППО” ЗОР).

Для науковців, методистів, педагогічних працівників, магістрантів і студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

**УДК 37(08)  
ББК 74я43**

© КЗ “ЗОІППО” ЗОР, 2010  
© ТОВ “ЛІПС” ЛТД, оформлення і друк, 2010  
© Автори, 2010  
За достовірність фактів, дат, назв тощо відповідають автори. Редакція не завжди поділяє їхні погляди.

## ЗМІСТ

### **РОЗДІЛ І. Педагогічні науки та освіта: проблеми, здобутки, перспективи**

*Атаманчук П. С., Семерня О. М.*

Дидактичні особливості використання діалогізмів у навчанні фізики .....5

*Бельчев П. В., Рашковський П. О.*

Реалізація принципу наочності

засобами нових інформаційних технологій .....13

*Гуляєва Л. В.*

Формування інформаційної компетенції учнів

на уроках фізики в старшій школі .....21

*Попова Т. М.*

Дидактичне значення, роль і місце культурно-історичної складової

змісту сучасної природничо-наукової освіти .....31

*Соколов Е. П.*

Генезис поняття “скорості” в курсі фізики

системи довузовської підготовки .....42

### **РОЗДІЛ ІІ. Вивчення художньої культури в школі: формування проектного мислення школярів засобами мистецтва**

*Аристова Л. С.*

Інноваційні технології навчання художньої культури в школі .....58

*Гайдамака О. В.*

Методичні засади викладання художньої культури в школі .....67

*Гнатишин І. Л.*

Професійна підготовка майбутнього вчителя художньої культури:

тенденції сьогодення і перспективи розвитку .....77

*Горшкова О. Г.*

Підвищення якості життя – мета і рушійна сила

реформування післядипломного освітнього процесу .....84

*Грушкіна С. В.*

Вплив культурно-мистецького простору регіону

на формування художнього світогляду учня .....90

*Дубільєр І. Й.*

Дитяча тематика інструментальних концертів

донецьких композиторів у шкільній музичній освіті .....97

*Елькін М. В.*

Підготовка майбутніх учителів музики засобами проектної діяльності ..103

*Золотарьова О. О.*

Психолого-педагогічні передумови реалізації інтегративних

технологій естетичного виховання молодших підлітків .....109

*Комаровська О. А.*

Вивчення історії мистецтва в контексті освіти

художньо обдарованих дітей .....116

*Кондратова В. В.*

Можливості застосування методу проектів

у навчанні художньої культури в школі .....124

|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Кондратова Л. Г.</i>                                                                                                                                |     |
| Підготовка вчителя до використання проектної технології навчання<br>художньої культури в умовах післядипломної педагогічної освіти .....               | 131 |
| <i>Кулешова О. А.</i>                                                                                                                                  |     |
| Моніторинг як засіб управління процесом професійного розвитку<br>педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти .....                          | 139 |
| <i>Лисицина Ю. С.</i>                                                                                                                                  |     |
| Можливості шкільного навчального курсу “Художня культура”<br>у вихованні толерантної особистості .....                                                 | 148 |
| <i>Лобинцева С. М.</i>                                                                                                                                 |     |
| Педагогічні умови розвитку професійних якостей<br>учителя образотворчого мистецтва<br>в системі післядипломної педагогічної освіти .....               | 154 |
| <i>Мальований М. М.</i>                                                                                                                                |     |
| Громадянська освіта як фактор формування<br>духовності особистості: правовий аспект .....                                                              | 160 |
| <i>Мартинюк Т. В.</i>                                                                                                                                  |     |
| Антропометричні виміри освітніх процесів у музичній культурі<br>Північного Приазов’я (XIX – початок XX ст.) .....                                      | 166 |
| <i>Масол Л. М.</i>                                                                                                                                     |     |
| Теоретико-методологічні засади інтегрованого<br>курсу “Художня культура” в контексті профільної освіти .....                                           | 175 |
| <i>Мурована Н. М.</i>                                                                                                                                  |     |
| Розвиток професійної компетентності вчителів<br>курсу “Художня культура” в післядипломній освіті<br>на засадах особистісно-орієнтованого підходу ..... | 187 |
| <i>Новикова Н. В.</i>                                                                                                                                  |     |
| Формування пізнавального інтересу підлітків<br>на уроках музики як педагогічна проблема .....                                                          | 193 |
| <i>Просіна О. В.</i>                                                                                                                                   |     |
| Підготовка вчителів до інтегрованого навчання предметів<br>мистецького циклу: результати формувального експерименту .....                              | 202 |
| <i>Рагозіна В. В.</i>                                                                                                                                  |     |
| Діагностика готовності вчителя<br>до естетизації навчально-виховного процесу в школі .....                                                             | 213 |
| <i>Ружицький В. А.</i>                                                                                                                                 |     |
| Розвиток професійних умінь учителів художньої культури<br>в системі підвищення кваліфікації .....                                                      | 226 |
| <i>Сегеда Н. А.</i>                                                                                                                                    |     |
| Теоретичні імперативи постдипломної професійної освіти<br>викладача музичного мистецтва .....                                                          | 234 |
| Наші автори .....                                                                                                                                      | 242 |
| Вимоги до оформлення статей збірника<br>“Педагогічні науки та освіта” Запорізького обласного<br>інституту післядипломної педагогічної освіти .....     | 245 |

# РОЗДІЛ I

## Педагогічні науки та освіта: проблеми, здобутки, перспективи

УДК 373.5.016:53

### ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЗМІВ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ

П. С. Атаманчук, О. М. Семерня

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

У статті висвітлено дидактичні особливості використання діалогізмів (евристичних інтерв'ю) у процесі формування учнівських компетенцій у навчанні фізики.

*Ключові слова:* діалогізми, якість знань, учнівські компетенції, управлінські впливи.

*Постановка проблеми.* Оновлення змісту фізичної освіти середньої школи вбачає: гарантування якості фізичних знань, об'єктивне оцінювання рівня обізнаності учнів, упровадження активних інноваційних технологій навчання фізики, розвиток самоосвіти школярів, використання еталонних вимірників якості знань.

Маємо визнати, що справжня трагедія в навчанні фізики – це ілюзорна картина діяльності: учні нібито уважні, нібито діяльні, але насправді далеко не всі й не завжди розуміють те, що відбувається на уроці, далеко не кожний із них сприймає мету, висунуту вчителем на уроці, як свою, свідому, і діє згідно з нею. Для багатьох учнів така ілюзія обертається в навчанні виникненням або підсиленням смислового бар'єра, зі всіма тими наслідками, що із цього випливають. Без належного спонукання до перетворення предмета пізнавальної задачі, за відсутності стійкого пізнавального інтересу до об'єкта пізнання з боку учня, навчання як процес нездійсненне. Пізнавальна задача тільки тоді починає функціонувати, коли своїм змістом і формою спонукає учня до певних перетворень у її предметі, тобто коли спрацьовує механізм психологічної установки й певні зовнішні впливи породжують у психічному стані учня готовність до рефлексії.

Феномен якості фізичної освіти органічно пов'язаний зі світоглядним та методологічним аспектами фізичного знання, а отже, набуває особистісно-орієнтованого “забарвлення” та ознак дієвості.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Навчально-пізнавальна діяльність особистості виражається в змістовій, організаційній та операційній її складових [1-3; 7]. При цьому основною рисою змістової

складової діяльності виступає формування вищих мотивів до навчання, її цілеспрямування; для організаційної складової – характерними є аналіз предмета діяльності, виділення його характеристик, аналіз засобів досягнення певного результату. Операційна складова діяльності регулює аналіз способів виконання дії, контроль та їхню корекцію в процесі навчання, оцінку кінцевого продукту діяльності.

Фізика – фундаментальна наука, яка вивчає загальні закономірності перебігу природних явищ, закладає основи світорозуміння на різних рівнях пізнання природи й дає загальне обґрунтування природничо-наукової картини світу. Сучасна фізика має важливе соціокультурне та наукове значення; вона стала невід’ємною складовою культури високотехнологічного інформаційного суспільства. Фундаментальний характер фізичного знання як філософії науки й методології природознавства, теоретичної основи сучасної техніки й виробничих технологій визначає освітнє, світоглядне та виховне значення шкільного курсу фізики як навчального предмета. Завдяки цьому в структурі освітньої галузі фізика відіграє роль базової компоненти природничо-наукової освіти й належить до інваріантної складової загальноосвітньої підготовки учнів в основній і старшій школах [6].

Головна мета навчання фізики в середній школі полягає в розвитку особистості учнів засобами фізики як навчального предмета, зокрема завдяки формуванню в них фізичних знань, наукового світогляду й відповідного стилю мислення, екологічної культури, розвитку в них експериментальних умінь і дослідницьких навиків, творчих здібностей і схильності до креативного мислення [6].

За вимогами чинного стандарту, навчання фізики в старшій школі ґрунтується на засадах гуманітаризації й демократизації освіти, врахування пізнавальних інтересів і намірів учнів щодо обрання подальшого життєвого шляху, диференціації змісту й вимог щодо його засвоєння залежно від здібностей та освітніх потреб старшокласників [6].

З огляду на це, правомірно говорити про формування професійних компетенцій старшокласників (із фізики): якісні фізичні знання; світоглядні, соціокультурні, наукові цінності особистості; профорієнтаційні діалогізми; винахідницька й конструкторська творчість.

*Метою статті* є розгляд дидактичних особливостей використання діалогізмів (евристичних інтерв’ю) в процесі формування учнівських компетенцій у навчанні фізики.

Дидактичну модель формування дієвості знань та компетенцій учнів із фізики пропонуємо вибудовувати через використання інноваційних підходів управління [7]:

- цілеспрямування глобальної мети навчання;
- прогнозування завдань шкільного курсу фізики;

- складання цільової навчальної програми з курсу, а також робочої, тематичної програм для реалізації поставленої мети;
- розроблення систем навчального шкільного експерименту із фізики;
- розроблення систем фізичних завдань та задач еталонного характеру з метою управління рівнем обізнаності старшокласників;
- проектування індивідуальних навчально-дослідних, наукових робіт учнів із фізики для вироблення самостійного й оригінального стилю мислення;
- підготовки систем дидактичного матеріалу для проведення систематичного оперативного, поточного, тематичного та підсумкового контролю за рівнем обізнаності учнів, корекцію знань.

Розроблення систем фізичних завдань та задач еталонного характеру з метою управління рівнями обізнаності та креативності учнів здійснюємо на основі систематизованого за цільовими ознаками набору вправ пошуково-дослідницького змісту [7] (таблиця 1).

Таблиця 1

**Система фізичних завдань еталонного змісту  
з теми “Основні положення МКТ”**

|     |                                                                                                                                             |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ЗЗ  | Сформулюйте основні положення МКТ.                                                                                                          |
| РГ  | Наведіть основні приклади дослідного обґрунтування основних положень МКТ.                                                                   |
| НС  | На основі теоретичних положень і дослідного обґрунтування МКТ визначте основні фізичні характеристики теми.                                 |
| ПВЗ | Перелічіть відомі вам докази існування молекул, не згадані в тексті підручника “Фізика-10”.                                                 |
| УЗЗ | Якби атом збільшився до розмірів макової зернини (0,1 мм), то до розмірів якого тіла при такому самому збільшенні виросла б макова зернина? |
| НВ  | Виконайте вимірювання, щоб оцінити розміри молекули оливкової олії на основі методу, запропонованого в підручнику “Фізика-10”.              |
| П   | Запропонуйте метод оцінки розмірів молекул.                                                                                                 |

Практика підтверджує, що процес розв’язання посильних завдань еталонного змісту створює ефект пізнавальної радості та результативності навчання, а отже, формує належну якість фізичного знання учнів.

Під діалогізмом розуміємо структурну характеристику учнівських компетенцій, яка встановлює взаємозв'язок між суб'єктами навчання та пізнавальним об'єктом діяльності. Тобто діалогізми окреслюють процес управління пізнанням через діяльність поетапного формування нових знань (евристичних) та реагування на емоційні подразники (заохочення або ігнорування думок).

Процес використання діалогізмів на уроках фізики організовуємо через суб'єкт (Sb)-об'єктні (Ob) схеми взаємозв'язків пізнавальної задачі: Sb – Sb – Ob, Sb – Ob – Sb, Ob – Sb – Sb, Sb – Sb – ... – Sb – Ob, Sb – ... – Sb – Ob – Sb, Ob – Sb – ... – Sb. У ролі (Sb) виступає учень (учні), учитель (координатор); (Ob) – пізнавальна задача (евристичне інтерв'ю). Під евристичним інтерв'ю з учнями розуміємо процес навчально-пізнавальної бесіди за впорядкованими запитаннями закритого типу (Чому? Як? Навіщо? тощо), кінцевою метою якого є гарантоване розв'язання пізнавальної задачі в навчанні фізики.

Особливості використання діалогізмів із фізики репрезентуються в циклічній суб'єкт-об'єктній діяльності учня, учителя та пізнавальної задачі. Поетапне формування дій вибудовується за задумом:

1. Організація та проведення цілеспрямованого евристичного інтерв'ю з учнями навколо проблемних питань шкільного курсу фізики.
2. Реалізація та пошук нових ідей відкритим мозковим штурмом інтелектуального потенціалу школярів.
3. Управління пізнанням через реакції емоційного забарвлення (еталонів): заохочення істинних та ігнорування хибних думок тих, хто навчається.

Таким чином, створення нової якості навчально-пізнавального процесу на основі використання діалогізмів із фізики сприяє виробленню незмінного стилю природничо-продуктивного та дивергентного мислення учнів. Такій рівень стабільного розвитку інтелектуального потенціалу школяра в навчанні фізики поетапно формує компетенції: знання, цінності, діалогізми, проекти, творчість і прогнозує конкурентоспроможну особистість.

Навчально-методичні типи завдань на використання діалогізмів у навчанні фізики представимо так:

1. Психологічна установка активної пізнавальної діяльності.
2. Залучення до діяльності евристичними фізичними задачами й завданнями.
3. Навіювання відношень через створення технологічних проєктів шкільного курсу фізики.

Проілюструємо механізм діалогізмів у навчанні фізики: "Агрегатні стани речовини. Фізичні властивості тіл у різних агрегатних станах, 7 клас".



Дидактична мета уроку (згідно із чинною програмою фізики): навчити називати агрегатні стани речовини, описувати особливості руху атомів і молекул речовини в різних агрегатних станах, характеризувати ознаки тіл у різних агрегатних станах речовини, пояснювати атомно-молекулярну будову речовини в різних агрегатних станах, порівняти фізичні властивості тіл у різних агрегатних станах; формувати світоглядну цінність: усі тіла мають різні агрегатні стани.

### *1. Психологічна установка до діяльності учнів*

Епіграф уроку: “Я – крапля води. Мене знають усюди, одразу визнають перетворення хитрі: у променях Сонця хмаринкою буду, крижинкою стану від подиху вітру”.

Учитель: Діти, як ви думаєте, що таке “ніщо”? Шукаєш його, але, як не дивись, “ніщо” таємниче сховалось кудись.

Діти (наводять приклади, користуючись ключовими словами епіграфа уроку: вода, хмаринка, вітер, крижинка).

Учитель (ігноруючи хибні думки деяких учнів, продовжує): Там нічого немає, просто блакитне небо, – казали в давнину, – там ніщо, прозора порожнеча... Але тріпочеться листя на гілках дерев, майорять прапори, ніжний вітерець пестить обличчя. Значить, усе це робить “ніщо”?

Діти: Це небо, повітря, ... атмосфера.

Учитель (заохочує істинні думки): Так, молодці, розумієте головне! Виявилось, оте “ніщо” – повітряна оболонка Землі – атмосфера. Вона складається з різних газів. Основними є два гази без кольору й запаху – азот і кисень. Зовсім мало в повітрі водяної пари, інших газів. Та всі вони разом необхідні для життя.

### *2. Залучення школярів до активної діяльності*

Учитель: Так, діти, усі предмети, що нас оточують, називають тілами. Тіла складаються з речовин. Назвіть мені приклади тіл та речовин.

Діти: Цвях – із заліза, олівець – із деревини і графіту, велосипед – з металу, пластмаси, гуми тощо.

Учитель (заохочує істинні думки): Так, молодці, розумієте головне! Правильно! Однакові речовини складаються з однакових частинок. (Демонструє на експерименті). Найдрібніші частинки речовини називають молекули. Якщо молекули розташовані дуже близько одна від одної та міцно зв’язані між собою, речовина має твердий стан й утворює тверде тіло. Діти, наведіть приклади твердих тіл.

Діти: Цвях, камінь, велосипед, олівець, лялька.

Учитель (заохочує істинні думки): Молодці! Добре, володієте знаннями! (Демонструє інші тверді тіла). А крижинка – це тверде тіло?

Учні: Так, ... ні!

Учитель (ігнорує хибні думки, продовжує): За звичайних умов тверді тіла залишаються твердими тілами: цвяхом, камінцем,

велосипедом, олівцем, лялькою, їхні розміри й форма не змінюються. А у крижинки як?

Учні висловлюють думки (активний мозковий штурм).

Учитель (ігнорує хибні думки, продовжує): Та молекули можуть перебувати й на трохи більшій відстані одна від одної. Тоді їхні зв'язки слабшають, і речовина не має сили зберігати свою форму. Вона набуває форми тієї посудини, в яку її помістили. Такі речовини називають рідинами. Діти, назвіть приклади рідин.

Діти: Сік, вода, молоко, бензин.

Учитель (заохочує істинні думки): Розумники! (Демонструє інші приклади рідин). А якщо воду заморозити, вона буде рідиною чи твердим тілом?

Учні висловлюють думки (активний мозковий штурм).

Учитель: А якщо молекули, ніби посварились, відбігли одна від одної на велику відстань, то речовина переходить у газоподібний стан, або газ? Газ, як і рідина, не має своєї форми. Але ще він заповнює собою весь доступний йому простір. Наведіть приклади газів.

Діти: Дим, повітря, атмосфера, кисень.

Учитель (заохочує істинні думки): Правильно! А пара це газ чи ні? (Демонструє учням експеримент із кип'ятінням води).

Учні: Так, це газ.

Учитель: То як тоді бути? Вода, пара, крижинки й лід – це одночасно рідина, газ і тверде тіло?

Учні висловлюють думки (активний мозковий штурм).

Учитель (заохочує істинні думки): У трьох станах – твердому, рідкому та газоподібному можуть перебувати дуже багато речовин. Так, рідину – воду – можна перетворити на лід (тверде тіло), заморозивши в холодильнику, або на пару (газ), нагріваючи її в чайнику. Наведіть ще приклади.

Учні висловлюють думки (активний мозковий штурм): Пластичний, масло, сік тощо.

### *3. Технологічні проекти на навіювання відношень*

Учитель (заохочує істинні думки, ігнорує – хибні): Молодці! А як сказати про атмосферу, про “ніщо”? Як ви думаєте, діти?

Учні: Атмосфера, яка огортає Землю, є сумішшю газів.

Учитель: Молодці, діти! Розумники! Проведемо декілька цікавих дослідів на підтвердження того, що всі тіла перебувають у різних агрегатних станах.

Дослід 1 [8]. Візьмемо колбу з пробкою, через яку пропустимо скляну трубку діаметром 4–6 мм і довжиною 15–20 см. Колбу перевернемо, а трубку опустимо в склянку з підфарбованою водою, як зображено на рисунку 1. Якщо на дно колби крапнути кілька крапель спирту чи покласти мокру хустинку, вода в трубці підніметься.

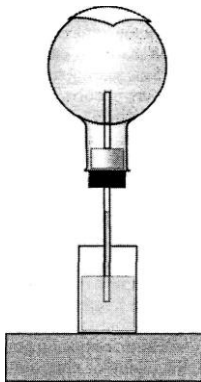


Рис. 1. Колба з хустинкою

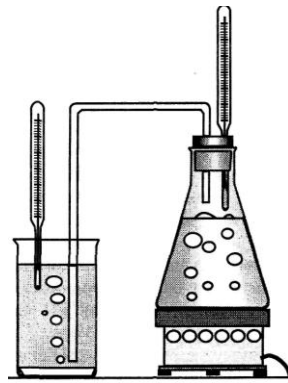


Рис. 2. Енергія через конденсацію

Учитель: Як змінилася температура повітря в колбі? Чому? Як змінився тиск повітря в колбі? Як буде поводити себе стовпчик води в трубці, якщо хустинка повністю висохне?

Учні: Рідина випаровується. Цей процес пов'язаний із поглинанням тепла, яке забирається від колби, і повітря, що міститься всередині. Тиск повітря в колбі знижується. Вода під дією атмосферного тиску піднімається в трубці.

Учитель: Зробіть концентрований розчин солі у воді. Потім додайте в розчин ще трохи солі, щоб вона закрила дно посудини. У посудину з розчином занурюємо трубку, через яку буде йти пара з колби, котру нагрівають на електроплитці, як показано на рис. 2. Увімкнемо електроплитку й доведемо воду в колбі до кипіння. Термометр у колбі покаже температуру майже  $100^{\circ}\text{C}$ . Пара, яка проходить через трубку й розчин солі, має температуру приблизно  $97^{\circ}\text{C}$ . Розчин солі буде нагріватися, і здається, що він нагріється до тієї самої температури або дещо меншої. Однак розчин нагріється майже до  $103^{\circ}\text{C}$ !

Учитель: Як зміниться рівень розчину в посудині, коли через нього пропускати пару? Чому для кращого проведення досліду на дно посудини треба насипати сіль? Чому розчин солі нагрівається до  $103^{\circ}\text{C}$ ?

Учні: Пара частково буде перетворюватись на воду, тому рівень зросте. Кількість води в посудині весь час збільшується, а розчин має залишатися насиченим. Температура кипіння насиченого розчину майже  $105^{\circ}\text{C}$ . Пара перетворюючись на воду, віддає енергію, нагріваючи розчин [9].

Учитель: Молодці! Добре попрацювали! Отже, діти, запам'ятайте! Тіла – предмети, які оточують нас. Речовини – те, із чого складаються тіла. Молекули – найдрібніші частинки речовини. Тверде тіло – тіло, що зберігає свої розміри і форму. Рідина – стан речовини, за якого

вона набуває форми посудини, в яку її помістили. Газ – стан речовини, за якого вона не має форми і здатна заповнювати собою весь доступний їй простір [5].

*Висновки.* Отже, технологічно евристичні діалогізми (інтерв'ю) у навчанні фізики легко вибудовувати через організацію та управління пізнанням тих, хто навчається, управлінські впливи (психологічна установка, залучення до діяльності, навіювання відношень).

Подальший науковий пошук убачаємо в дослідженні дидактичних особливостей формування професійних компетенцій студентів: знання, цінності, діалогізми, проекти, творчість.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П. С. Методичні основи управління навчанням фізики : монографія / П. С. Атаманчук, О. М. Семерня. – Кам'янець-Подільський : інформаційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного університету, 2005. – 196 с.
2. Атаманчук П. С. Цілезорієнтована пошуково-креативна діяльність як механізм забезпечення результативності в навчанні фізиці / П. С. Атаманчук, О. М. Семерня // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 12 : зб. наук. праць / за ред. П. В. Дмитренка, В. Д. Сиротюка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 18–26.
3. Атаманчук П. С. Дидактичне забезпечення семінарських занять з курсу “Методика навчання фізики” (загальні питання) : навч.-метод. посіб. / П. С. Атаманчук, О. М. Семерня, Т. П. Поведа. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 392 с.
4. Атаманчук П. С. Формирование профессиональных компетентностей будущего учителя физики в аспекте согласования категорий количества и качества знаний / П. С. Атаманчук, О. М. Семерня // Стратегия развития образования: эффективность, инновации, качество : материалы XIV научно-методической конференции, посвященной 55-летию МГУТУ (в трех частях). Часть I // Тематическое приложение к журналу “Открытое образование”. – М. : МГУТУ, 2008. – С. 379–384.
5. Дивосвіт. Твої перші кроки : кн. для дітей від 6 років. – К. : Освіта, 2000. – 240 с.
6. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл: Фізика. Астрономія: 7–11 класи. – К. : Перун, 1996. – 144 с.
7. Семерня О. М. Методичний аспект формування професійних компетенцій майбутнього вчителя-предметника засобами нових інформаційних технологій / О. М. Семерня // Безперервна фізико-

математична освіта: проблеми, пошуки, перспективи : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – С. 102–104.

8. Старошук В. Цікаві демонстрації з фізики : частина I / В. Старошук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 104 с.
9. Старошук В. Цікаві демонстрації з фізики : частина III / В. Старошук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 68 с.

В статье отображены дидактические особенности использования диалогизмов (эвристических интервью) в процессе формирования ученических компетенций в обучении физике.

*Ключевые слова:* диалогизмы, качество знаний, ученические компетенции, управленческие влияния.

In the articles lighted up basic methodical features of forming of student's jurisdictions by the use of physical tasks-dialogy.

*Keywords:* dialogy, quality of knowledges, student's jurisdictions, administrative influences.

*Надійшла до редакції 14.09.2010 р.*

УДК 004:37.025:33

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ ЗАСОБАМИ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

П. В. Бельчев, П. О. Рашковський

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

У статті подано опис інтерактивного мультимедійного плаката як дидактичного засобу навчання природничо-наукових дисциплін. Визначено порядок створення засобу наочності за допомогою розробленого авторами програмного педагогічного продукту (конструктора).

*Ключові слова:* принцип наочності, мультимедійні засоби навчання, інтерактивний електронний плакат.

*Постановка проблеми.* Сучасні педагоги з метою оптимізації навчального процесу застосовують мультимедійні інтерактивні технології, які використовують у діалоговому режимі текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію. Педагогічний досвід свідчить про те, що використання комп'ютерної техніки для візуального і звукового супроводу навчального матеріалу активізує образне мислення учнів та сприяє цілісному сприйняттю теми, що вивчається.

Застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, зокрема інтерактивної дошки, посприяло появі наочно-дидактичних засобів більш високої, ніж традиційні, якості – інтерактивного електронного плакату (ІЕП). Поява розробок інтерактивних електронних плакатів з природничих предметів свідчить про те, що дидакти вважають його сучасним багатофункціональним засобом навчання, який може забезпечити повноцінну навчальну наочність, а також надати вчителю можливості ефективніше організувати навчальний процес.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Теоретико-методичні особливості використання сучасних комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання загальної фізики висвітлено в працях В. Бикова, Ю. Жука, В. Заболотного, Д. Засекіна, В. Сергієнко, М. Шута та інших. Українські вчені Т. Деркач, О. Козленко, О. Кочубей розробляли теоретико-методичні основи впровадження нових інформаційних технологій у навчанні хімії. Проблему застосування інтерактивних засобів навчання у викладанні шкільних природничо-наукових дисциплін досліджували О. Гнатюк, В. Заболотна, М. Каленик, А. Кух, О. Стецишина, Н. Шолохова та інші. Проте увага дослідників не акцентувалася на реалізації принципу наочності в процесі викладання природничих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Нові інформаційні технології навчання, під якими в педагогіці розуміють систему сучасних інформаційних методів і засобів цілеспрямованого створення, зберігання, опрацювання, подання й використання даних, що спрямовані на вдосконалення навчально-виховного процесу, відкривають широкі можливості для використання в системах загальноосвітньої та вищої освіти. Застосуванням цих технологій можливо значно підвищити продуктивність праці як учителя, так і учня за рахунок високоякісної передачі навчального матеріалу. Разом із тим, залишається не розв'язаною педагогічна проблема організації стійкої уваги учнів на головних одиницях навчальної інформації в процесі навчання.

*Метою статті* є опис інтерактивного електронного плаката як дидактичного засобу навчання природничо-наукових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах.

*Виклад основного матеріалу.* Як відзначає Український педагогічний словник, наочність у навчанні – один з основних принципів дидактики, відповідно до якого навчання будується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються учнями. Уперше цей принцип обґрунтував Я. Коменський. Пізніше його розробляли Й. Песталоцці, К. Ушинський. Сучасні дидакти розглядають наочність як джерело знань, на основі яких формуються чуттєві уявлення та поняття, що вивчаються, опору для абстрактного мислення. Засоби наочності застосовують перед вивченням нового матеріалу в процесі засвоєння понять, повторення й перевірки знань тощо [1, с. 224].

У друкованих посібниках складні для сприйняття поняття або фрагменти тексту пояснюються за допомогою цифрових посилань, які треба знайти нижче на цій же сторінці чи в кінці книжки. У мультимедійному посібнику такі пояснення у вигляді текстового повідомлення, анімації, аудіо-відеофайла пов'язуються безпосередньо з графічним представленням поняття, яке вивчається. Короткі текстові пояснення до поняття з'являються поряд з елементом інтерактивного електронного плаката при наведенні на відповідне зображення курсора мишки. Мультимедійні файли завантажуються після обрання елемента плаката за допомогою клацання лівою кнопкою миші.

Наші спостереження за діяльністю учнів показали, що заміна текстових пояснень відеофрагментами значно підвищує ефективність підготовки до проведення лабораторних робіт із фізики та хімії, знайомство зі складними приладами та процесами, підготовки обладнання для проведення фронтального та домашнього експерименту. Відмінною особливістю сучасних засобів наочності є те, що поданий у них мультимедійний матеріал дуже важко або навіть неможливо описати за допомогою звичайної друкованої книги. Реалізації принципів дидактики, насамперед наочності, доступності та послідовності сприяють залучені автором анімації, графічні ілюстрації, текстові коментарії, аудіо- та відеофрагменти. Компанії-розробники складної апаратури в якості супровідної документації до своєї продукції надають не тільки друковану інструкцію, а й відеоматеріали, у яких наведено основні операції для встановлення, запуску та обслуговування приладів. За даними компаній, користувач витрачає в 5–10 разів менше часу на ознайомлення з пристроєм, ніж під час безпосереднього вивчення тексту інструкції. Саме тому ми вважаємо за доцільне залучити таку технологію для навчання школярів складних понять природничих наук.

У педагогічній літературі ще немає чіткого визначення поняття інтерактивного електронного плаката, не визначено педагогічні та програмно-технічні критерії, які б відрізняли цей наочний засіб від мультимедійної презентації. Між тим, відомі компанії-постачальники електронних наочностей ("Новый диск", 1С, "Кирилл и Мефодий", сайт "Елементи") виготовляють ІЕП та описують цей засіб за його функціональними можливостями. ІЕП дозволяє вчителю демонструвати новий матеріал у нетрадиційній і гранично візуалізованій формі, швидко та якісно перевіряти рівень його засвоєння учнями, використовувати проблемно-пошукові, творчі та диференційовані підходи в навчанні, а також стимулювати інтерес учнів до вивчення фізики.

Учителі-практики зазначають, що порівняно з іншими електронними навчальними засобами ІЕП більш орієнтовано на вчителя як активного користувача, а ефективність застосування плаката на уроці цілком залежить від професійного досвіду, методичної культури

та творчості педагога. Досвід показує те, що електронна презентація на уроці не може складатися із надто великої кількості слайдів. Часта зміна кадрів призводить до зниження рівня уваги учнів. Інтерактивний електронний плакат дозволяє “концентрувати” навчальну інформацію кількох слайдів у вигляді “навчальної опори”, опорного конспекту, який можна використовувати як на етапі вивчення нового матеріалу, так і на етапах закріплення й контролю.

Енциклопедія надає коротке визначення терміну в традиційному розумінні: плакат (нім. plakat) – вид графіки, зображення, що впадає в око, на великому аркуші паперу з коротким супроводжувальним текстом, яке створено в навчальних, агітаційних, рекламних та інформаційних цілях. Електронний посібник, інтерактивний плакат в окремому випадку – це програмно-методичний комплекс, який забезпечує учневі можливість самостійно або за допомогою вчителя засвоїти тему (розділ) навчального матеріалу. Якщо звичайна книга є основним педагогічним інструментом для подання інформації у вигляді тексту, то сучасні мультимедійні засоби мають суттєві переваги в забезпеченні наочності навчання. ІЕП забезпечує практично миттєвий зв’язок; допомагає швидко знайти інформацію, пошук якої у звичайній книзі потребує значного часу (підвищення продуктивності праці); допомагає візуалізувати зв’язки між поняттями (принцип системності); супроводжує графічний образ (символьне позначення об’єкта) анімацією мультимедійними файлами, текстовими повідомленнями (принцип наочності та доступності); подання матеріалу відбувається в темпі, що обирається учнем (викладачем) та відповідає його індивідуальним особливостям сприйняття нової інформації (індивідуалізація та диференціація подання навчального матеріалу); оновлення, структурування навчальної інформації може відбуватися за ініціативою автора (або за його дозволом) засобу наочності (принцип актуалізації інформації).

До особливостей ІЕП, які принципово вирізняють їх від традиційних друкованих плакатів, можна віднести такі: наявність основного та додаткового матеріалу, що відповідає стандартному та профільному рівням підготовки учнів, включення/виключення текстів, підписів, формул (режим прихованого зображення) надання можливості диференціювати роботу з учнями. Викладач може робити позначки, підписи, розмішувати малюнки поверх основного матеріалу під час демонстрації, що робить її більш динамічною і системною. Використання інтерактивної дошки та зручна навігація дозволяють учителю швидко викликати на екран фрагмент плаката, необхідний у певний момент уроку.

На нашу думку, головними відмінностями ІЕП від мультимедійної презентації є: наявність головного великого зображення, яке поєднує всі елементи плаката в єдине ціле (вчитель використовує це



зображення протягом всього часу вивчення навчального матеріалу), наявність додаткової наочності, яка міститься на головному (основному) зображенні в мініатюрному (згорнутому) вигляді та розгортається/згортається за командою вчителя, наявність інтерактивних інструментів, які відрізняються кольорами, вказані вчителем об'єкти, нелінійний (вільний, відкритий) сценарій використання навчального матеріалу.

Використання інтерактивної дошки дозволяє вчителю поживити процес подачі наочного матеріалу, зробити його більш цікавим для учнів. Інтерактивний плакат дозволяє вчителю подати новий матеріал у максимально зручній для сприйняття учнями демонстраційній формі [2]. Наприклад, компанія “Новый диск” створила ряд інтерактивних плакатів із хімії, фізики, музики, геометрії та інших предметів. Прикладом колекції інтерактивних плакатів із хімії є програмно-методичний комплекс “Інтерактивные плакаты. Химические реакции” компанії “Новый диск”, який складається з безпосередньо програмного продукту та методичних рекомендацій до його використання. Один з наданих інтерактивних плакатів відповідає темі “Класифікація хімічних реакцій” (див. рис. 1).

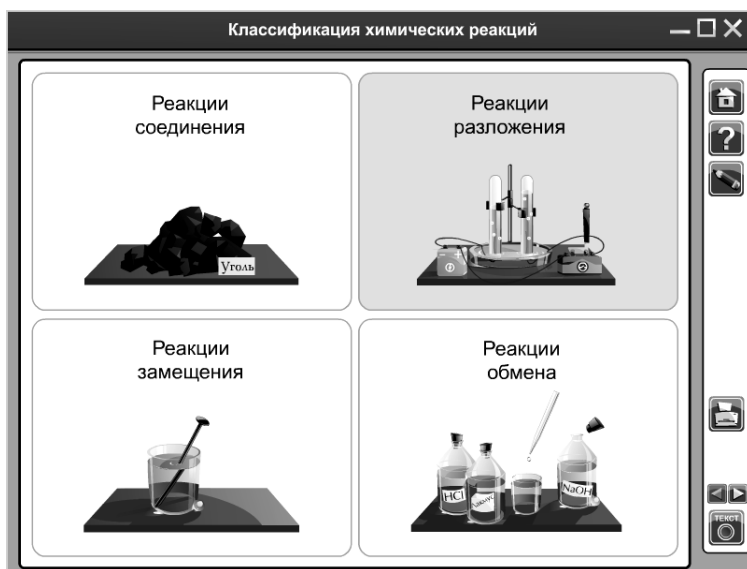


Рис. 1. Інтерактивний плакат “Класифікація хімічних реакцій”

На наведеному інтерактивному плакаті область екрана поділена на чотири частини відповідно до типів хімічних реакції, що само вже слугує наочним матеріалом. Окрім цього, при виборі одного з типів

хімічних реакцій, наприклад реакції розкладення, завантажується інтерактивний анімаційний ролик, що демонструє процес розкладення води електричним струмом. Також наводяться приклади характерних хімічних реакцій розкладення. Програмно-методичний комплекс містить додаткові функції: опорний конспект, інструмент для малювання на плакаті “Чертёжник”, комплекти тестових завдань до кожного типу хімічних реакцій на п'ять варіантів із можливістю роздрукування.

Проаналізувавши можливості такого програмного засобу, відзначимо вдаль поєднання зусиль педагогів та програмістів. Проте також слід зазначити, що цей програмний продукт не дозволяє викладачеві вносити зміни до матеріалу та унеможливорює перепланування й доповнення інтерактивного плакату матеріалом відповідно до потреб конкретного користувача. Для створення аналогічного інтерактивного плаката з інших тем курсу хімії на сьогодні викладачу необхідно володіти навичками програмування, як, наприклад, у цьому випадку – технологією програмування в середовищі Macromedia Flash. Як альтернатива нами пропонується зручний у використанні конструктор інтерактивних плакатів. Процес створення інтерактивних плакатів у розробленому нами конструкторі складається з таких етапів.

Перший етап присвячений вибору структури інтерактивного плаката з майбутнім заповненням її інтерактивними елементами. Окрім структури, є можливість використання як фону графічного зображення, що відповідає тематиці плакату, в тому числі й створеного за допомогою графічних редакторів (Paint, Gimp та інших).

Другий етап – наповнення інтерактивного плаката. Користувач за допомогою інструментів програми додає до структури інтерактивні елементи. Інтерактивними елементами можуть бути зображення, підписи до них та текстові пояснення, відеофрагменти тощо.

Третій етап відповідає за встановлення переходів у вигляді гіперпосилань на гіпертекстову сторінку, довільний мультимедійний об'єкт або інтерактивну модель. Однією з переваг нашого конструктора є можливість використання демонстраційних матеріалів, отриманих із будь-яких джерел. Наприклад, у мережі Інтернет доступна для використання велика кількість зображень, відеофрагментів та інтерактивних об'єктів.

Останнім етапом є збереження результату. Готовий інтерактивний плакат зберігається у вигляді взаємопов'язаних гіпертекстових сторінок. Використання технології HTML дозволяє створювати інтерактивні плакати, які працюватимуть на комп'ютерах під керуванням будь-якої операційної системи.

## Добування азотної кислоти окисленням аміаку киснем повітря в присутності каталізатора

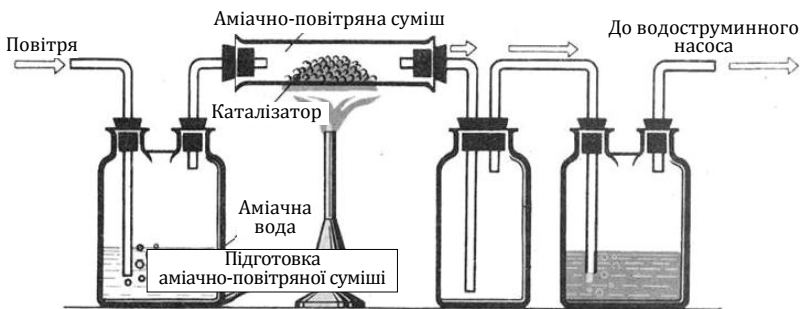


Рис. 2. Вікно інтерактивного плаката  
“Добування азотної кислоти окисленням аміаку киснем повітря  
в присутності каталізатора”, створеного за допомогою програми  
“Конструктор інтерактивних плакатів 1.0”

Наведемо приклад інтерактивного плаката, створеного за допомогою програми “Конструктор інтерактивних плакатів 1.0” на тему “Добування азотної кислоти окисленням аміаку киснем повітря в присутності каталізатора” (рис. 2). Цей матеріал вивчається в 9-му класі в темі “Азотна кислота” та є досить складний для сприйняття учнів основної школи. Пропонуємо виготовити ІЕП, у якому процес отримання азотної кислоти таким методом можна поділити на 4 етапи, а вже потім викладач може додавати свої коментарі, відеофрагменти або допоміжні зображення до кожного з етапів. Перехід до пояснень відбувається за допомогою маніпуляції “миші” з областю загального малюнка.

Використання конструктора інтерактивного плаката надає можливості вчителю для створення власних засобів наочності та залучення учнів до процесу пошуку й підготовки мультимедійних матеріалів цього наочного засобу. Зміст інтерактивного мультимедійного плаката можна створювати для учнів з різною підготовкою, він може передбачати кілька рівнів докладності, містити контролювальний компонент та приклади розв’язку задач. На думку психологів [3, с. 140], гіпертекст скорочує відстань між розробником (учителем) і читачем (учнем). Справді, автор має у своїй уяві гіпертекст, тобто складну систему знань, яку він втілює в малюнку-образі ІП, а потім викладає лінійно відповідно до власного сценарію. Учень у процесі навчальної діяльності ніби перекладає авторський текст у свій внутрішній гіпертекст. У таких випадках лінеорізацію тексту здійснює учень, причому він має можливість обирати таку послідовність

викладення матеріалу, яку вважає прийнятною для себе. Найбільш підготовлені учні можуть за допомогою вчителя власноруч заповнити шаблон інтерактивного плаката під час пошукової роботи над новим матеріалом.

*Висновки.* Наочні методи навчання за умови їхнього раціонального застосування сприятимуть підвищенню ефективності конкретного уроку. Апробація використання ІЕП довела, що його успішне застосування відбувається за виконання принаймні двох умов: організації вчителем активної пізнавальної діяльності учнів зі сприйняття нового навчального матеріалу за допомогою наочного засобу та забезпечення найкращих (комфортних) умов сприйняття візуальної інформації учнями. ІЕП є сучасним багатофункціональним засобом навчання, який може забезпечити повноцінну навчальну наочність, а також надати вчителю можливості ефективніше організувати навчальний процес.

*Перспективою подальших розвідок* є розробка методики викладання природничих навчальних предметів за допомогою мультимедійних засобів навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Интерактивные плакаты. Химические реакции. Программно-методический комплекс [Текст] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://school.nd.ru/products/show?product\\_id=405&section=contents](http://school.nd.ru/products/show?product_id=405&section=contents)
3. Основи нових інформаційних технологій навчання [Текст] : посіб. для вчителів / авт. кол. ; за ред. Ю. І. Машбиця ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.

В статье описан интерактивный мультимедийный плакат как дидактическое средство обучения естественнонаучным дисциплинам. Определен порядок создания средства наглядности с помощью разработанного авторами программного педагогического продукта (конструктора).

*Ключевые слова:* принцип наглядности, мультимедийные средства обучения, интерактивный электронный плакат.

In article the interactive multimedia poster as a didactic tutorial to natural-science disciplines is described. The order of creation of means of presentation by means of the programmed pedagogical product (designer) developed by authors is defined.

*Keywords:* a presentation principle, multimedia tutorials, the interactive electronic poster.

*Надійшла до редакції 01.12.2010 р.*

## **ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ**

Л. В. Гуляєва

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

У статті розглянуто сучасні характеристики інформаційної компетенції старшокласників у навчанні фізики. Визначено критерії та рівні застосування компетенції в практичній діяльності учнів на уроках фізики.

*Ключові слова:* інформаційна компетенція, критерії, рівні, практична діяльність, єдність теоретичного і практичного фізичного знання.

*Постановка проблеми.* На початку XXI століття відбувається поступовий перехід від науково-технічної революції до інформаційної. Відомо, що інформація на сучасному етапі розвитку суспільства оновлюється майже кожні 5 років. У сучасних умовах розвитку цивілізації конкурентоспроможній людині необхідно володіти специфічними якостями, які б постійно допомагали їй самовдосконалюватись. У зв'язку із цим Рада Європи наголосила щодо необхідності у формуванні в молодих людей таких ключових компетенцій, як міжкультурна, політична та соціальна, компетенцій, що пов'язані зі знанням декількох мов, спроможністю людини до неперервної освіти впродовж усього життя, а також і компетенції, яка пов'язана з володінням та обробкою інформації [1]. У Законі України "Про загальну середню освіту" акцентується увага на формуванні в учнів загальноосвітніх навчальних закладів не тільки соціальної і полікультурної, компетентностей саморозвитку та самоосвіти, раціональної продуктивної творчої діяльності, а також інформаційної компетентності.

Значну роль у формуванні інформаційної компетентності учнів відіграє навчально-виховний процес вивчення фізики, освоєння теоретичного і прикладного, практичного за спрямованістю фізичного знання в їхній взаємодії.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання окресленої проблеми.* Структурно-системні складові інформаційної компетенції дослідники розглядають у різних аспектах. В. В. Краєвський [6], А. В. Хуторський [6; 11] відносять інформаційну компетенцію до ключових та розглядають її в процесуальному і поведінковому аспектах. О. І. Когут, Л. О. Юзефик, О. І. Тимчишин [7] пропонують розглядати інформаційну компетенцію додатково і в мотиваційному аспекті. Роботу з інформацією (її відшукування, переробку, застосування) О. М. Дахін [3] пов'язує з інформаційно-комунікативними вміннями в контексті загальнопредметної частини освітньої компетенції.

Проблемі формування інформаційної компетенції школярів загальноосвітніх навчальних закладів присвячено значну кількість семінарів, конференцій в Україні та за кордоном. На четвертій Міжнародній конференції Microsoft “Освіта у XXI столітті. Трансформація освіти в умовах інформаційного суспільства” було підкреслено, що в сучасних умовах інформатизації школи відбувається зміна змісту, методів, організаційних форм загальноосвітньої підготовки школярів у період переходу школи до життя в умовах інформатизації суспільств, упровадження поряд з апробованими технологіями навчання з фізики нових інформаційних технологій навчання.

Перспективним інноваційним напрямом формування інформаційної компетенції слід визнати реалізацію інформаційних технологій навчання під час використання електронного підручника із фізики.

*Мета статті* полягає в аналізі сучасного феномену інформаційної компетенції учнів і визначенні перспективних підходів щодо її формування в навчально-виховному процесі з фізики для усвідомлення школярами єдності теоретичних та практичних знань.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* В епоху інформатизації суспільної практики одним із найважливіших завдань, які розв’язує вчитель фізики під час навчально-виховного процесу в старшій школі, стає формування ключової за роллю інформаційної компетенції.

На основі аналізу сучасного феномену інформаційної компетенції учнів у навчанні фізики виокремимо його основні *характеристики*:

I. *Інформаційна компетенція* – ключова компетенція, яку формує вчитель фізики в учнів старшої школи під час навчально-виховного процесу з фізики.

II. *До кола реальних об’єктів дійсності*, відносно яких розглядається інформаційна компетенція, належать:

- об’єкти природи (повітря, вогонь, вода, земля, поля: хвилі, явища природи);
- технічні пристрої (фізичні прилади, технічні засоби навчання);
- об’єкти культури (література, споруди, засоби праці, побуту тощо);
- соціальні об’єкти (сім’я учня, реальні громадські процеси).

III. *Значення інформаційної компетенції старшокласника в соціумі.*

Оволодіння учня інформаційною компетенцією сприяє його соціалізації, розвитку рефлексивного ставлення до суспільної інформації: готовності до самостійного пошуку й знаходження інформації, її освоєння, систематизації, переробки, структурування, використання в практичних ситуаціях, інтерпретації й критичного оцінювання в процесі діяльності як на репродуктивному, так і творчому рівнях.

#### IV. Особистісне значення інформаційної компетенції для школяра.

Інформаційна компетенція в практичній діяльності старшокласника (інформаційна компетентність) є його важливим особистісним результатом, сприяє реалізації молодою людиною продуктивної діяльності в соціумі, формуванню інформаційної культури й менталітету особистості.

Інформаційна компетентність може бути визначена як володіння інформаційною компетенцією. Інформаційна компетентність "...зумовлена зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві та передбачає володіння інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію" [8, с. 3].

#### V. Джерелознавчі знання учнів.

У результаті формування вчителем фізики інформаційної компетенції в учнів під час навчально-виховного процесу з фізики школярі набувають знання про джерела отримання інформації. Роботі учнів із різноманітними інформаційні джерелами присвячено достатню кількість досліджень науковців, методистів, учителів. Діяльність учнів розглядалась в аспекті виділення структурних елементів знань у фізичних теоріях, явищах, законах, дослідах, приладах, технологічних процесах [12].

Виділимо деякі інформаційні джерела, з якими учням доводиться працювати, а саме:

- міжособистісне спілкування;
- освітнє середовище (навчально-виховний процес із фізики в загальноосвітніх навчальних закладах, позашкільні заклади освіти);
- сучасне інформаційне середовище (канали ЗМІ (радіо, телебачення), Інтернет, телефон, мобільний телефон, пейджер, факс, електронна пошта тощо).

Школярі розуміють, що існують:

- 1) вербальні та невербальні способи подання інформації; невербальне подання інформації може мати текстовий, графічний, табличний вигляд, навчальні програми;
- 2) різноманітні засоби навчання, за допомогою яких здійснюється подання інформації, а саме:
  - а) друковані носії інформації (підручники, довідники, книги, енциклопедії, словники, науково-популярна література тощо);
  - б) електронні носії інформації;
  - в) аудіовізуальні носії інформації;
- 3) певні правила роботи з інформацією, яких завжди необхідно дотримуватись.

Поради учням щодо аналізу навчальної інформації подано нижче.

1. Визначити ключові слова, поняття, які стосуються необхідної інформації.
2. Використати різноманітні пошукові системи, сайти, залучити бібліотечний фонд.
3. Оцінити можливу достовірність інформації, звернути увагу на джерела інформації, на автора, який надав інформацію.
4. Уважно прочитати текст.
5. Виділити головні ідеї інформаційних джерел, що використані.
6. Відокремити знайому та незнайому інформацію.
7. Порівняти інформацію, яка отримана із різних джерел.
8. Розрізнити ідеї, які висловлені різними авторами, виділити суперечності в інформації, що отримана із різних джерел.
9. Оцінити придатність інформації щодо її використання для конкретних ситуацій.
10. Систематизувати, структурувати інформацію за змістовними лініями.
11. Інтерпретувати інформацію в різних видах, на різних носіях.
12. Зробити аргументовані висновки та продумати шляхи подальшого вдосконалення щодо вивчення певного кола питань.

VI. Виокремимо певні *вміння та навички*, які розвиваються в результаті формування вчителем фізики інформаційної компетенції учнів у шкільному навчально-виховному процесі.

1. Розуміння учнями необхідності пошуку інформації (мотиваційний аспект).
2. Здійснення раціонального пошуку учнями необхідної інформації (змістовно-процесуальний аспект).
3. Критичне осмислення школярами отриманої ними інформації (ціннісно-змістовний аспект).
4. Продуктивне використання учнями інформації в конкретних ситуаціях (когнітивно-прикладний аспект).
5. Усвідомлення школярами правових норм щодо отримання, використання, оцінювання інформації (правовий аспект).

VII. В основу *оцінювання рівня сформованості інформаційної компетентності учнів* покладено критеріально-діяльнісний підхід. Діяльність [11, 12] – складний процес і складається з елементарних операцій. Основні критерії діяльності: склад, якість, свідомість, повнота, ступінь складності, операцій мислення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Пропонуємо деякі **критерії**, за якими можна характеризувати рівень сформованості в школярів умінь та навичок як складових інформаційної компетенції.



### *1. Розуміння учнями необхідності пошуку інформації.*

Початковий рівень (0 балів). Учні не відчують потреби в навчальній інформації з фізики.

Середній рівень (1 бал). Учні пов'язують, пошук інформації з виконанням завдань тематичного оцінювання знань, ЗНО, вступом до ВНЗ.

Достатній рівень (2 бали). Школярі прагнуть побачити проблему не тільки в навчальному предметі, але й в різноманітних сферах діяльності людини: промисловості, сільському господарстві, природних явищах, особистому житті тощо.

Високий рівень (3 бали). Пошук навчальної інформації з фізики учні пов'язують зі створенням продукту навчальної діяльності.

### *2. Раціональний пошук учнями необхідної інформації.*

Початковий рівень (0 балів). Школярі не мають внутрішнього мотиву щодо пошуку навчальної інформації з фізики.

Середній рівень (1 бал). Учні під час пошуку, використання навчальної інформації з фізики керуються конкретними порадами вчителя.

Достатній рівень (2 бали). Школярі намагаються самостійно здійснити пошук навчальної інформації з фізики, використовують деякі поради вчителя.

Високий рівень (3 бали). Учні цілком самостійно здатні відшукати потрібну їм інформацію з різних джерел.

### *3. Критичне осмислення школярами отриманої ними інформації.*

Початковий рівень (0 балів). Учні безсистемно конспектують прочитаний ними навчальний текст із фізики.

Середній рівень (1 бал). Оцінка інформації щодо прочитаного тексту учнями відображена в конкретних відповідях на запитання, які сформульовані вчителем або подані в підручнику, збірнику задач.

Достатній рівень (2 бали). Школярі можуть певним чином проаналізувати навчальну інформацію за узагальненими планами щодо фізичних законів, теорій, явищ, дослідів, приладів, вимірів [12].

Високий рівень (3 бали). Учні здійснюють повний самостійний аналіз інформації.

### *4. Продуктивне використання учнями інформації.*

Початковий рівень (0 балів). Школярі формально ставляться до інформації, що отримана, не виявляють ніяких кроків щодо продуктивного її використання.

Середній рівень (1 бал). Учні виявляють незначний інтерес до інформації, що ними усвідомлена, відтворюють чужий досвід інтерпретованої інформації.

Достатній рівень (2 бали). Школярі виявляють особистісний інтерес щодо перетворення, переробки інформації, демонструють елементи креативності.

Високий рівень (3 бали). Робота учнів має творчий характер. Вони розуміють, як можна навчальну інформацію оригінально використати особисто для себе.

Для встановлення рівня сформованості в школярів інформаційної компетенції підраховуємо загальну кількість балів, переводимо її у відсотки, а потім оцінюємо оволодіння учнями інформаційною компетентністю (таблиця 1).

Таблиця 1

### Оцінювання рівня сформованості інформаційної компетентності учнів

| Рівень сформованості<br>інформаційної компетенції учнів | %      | Бали  |
|---------------------------------------------------------|--------|-------|
| Високий рівень                                          | 76–100 | 10–12 |
| Достатній рівень                                        | 50–75  | 7–9   |
| Середній рівень                                         | 24–49  | 4–6   |
| Початковий рівень                                       | 0–23   | 1–3   |

#### VIII. Оволодіння учнями практичним досвідом діяльності.

Величезний інтерес учнів різного віку щодо використання комп'ютера вимагає від учителя фізики в сучасних умовах упровадження в навчально-виховний процес із фізики **нових інформаційних технологій навчання**. Нові інформаційні технології навчання пов'язані з використанням ресурсів Інтернету, мережових технологій, локальних комп'ютерів. Основними засобами, за допомогою яких можна розв'язати окреслену проблему, є комплексне застосування продуктивних методів, форм навчання [1; 3; 7], а також спеціальних засобів навчання. До спеціальних засобів навчання, які допомагають сформувати інформаційну компетенцію учня можна виділити, наприклад, електронний підручник. Електронний підручник – набір навчальних, розвивальних, контролювальних програм, що розміщені на магнітних носіях. Упровадження елементів електронного підручника вчителями фізики тією чи іншою мірою відбувалось під час навчально-виховного процесу із фізики в загальноосвітніх навчальних закладах на локальному та системному рівнях.

*Локальний рівень* – рівень епізодичного використання навчальних, розвивальних, систематизувальних, контролювальних програм, програм, які відслідковують рівень навчальних досягнень учнів під час вивчення окремих тем шкільного курсу фізики. Цей рівень опанували майже всі вчителі фізики загальноосвітніх навчальних закладів.

*Системний рівень* – рівень систематичного використання електронних програм у навчально-виховному процесі з фізики. Такий рівень притаманний учителям-новаторам небагатьох шкіл України.

Упровадженню електронних засобів навчання вчителями фізики в навчально-виховний процес із метою формування інформаційної компетенції сприяло таке:

- використання електронних програмних засобів, розроблених науковцями;
- навчання вчителів фізики загальноосвітніх навчальних закладів за програмою “Intel® Навчання для майбутнього” та використання отриманих знань у практичній діяльності;
- залучення школярів до розробки елементів електронного підручника: створення презентацій, фізичних моделей в електронному вигляді, пошуку в Інтернеті необхідної інформації.

Локальний та системний рівні застосування електронних засобів навчання вчителями фізики загальноосвітніх навчальних закладів обговорювався в методичній літературі з фізики на рівні методичних порад.

*Технологічний рівень* упровадження електронного підручника в практику навчально-виховного процесу з фізики передбачає обґрунтування його доцільності, ефективності згідно з критеріями, що передбачені до освоєння педагогічної технології навчання. У цьому аспекті вже є певний досвід. Компанія Pocketbook розробила три моделі нових рідерів, апробація яких буде проходити в загальноосвітніх навчальних закладах України. В загальноосвітніх навчальних закладах Росії з 2010–2011 навчального року розпочинається експеримент – навчання старшокласників за електронними підручниками.

Досвід розробки електронного підручника вчителями фізики загальноосвітніх навчальних закладів на локальному та системному рівнях дає підстави виділити певні вимоги, яким має відповідати електронний підручник технологічного рівня.

*Організаційні вимоги:*

- повне забезпечення учнів, учителів фізики електронними підручниками;
- низька його вартість;
- надійність у використанні;
- відповідність його санітарно-гігієнічним нормам.

*Методичні вимоги.* Електронний підручник має містити:

- технічні рекомендації вчителям щодо його використання (поетапно з усіма операціями від початку й до закінчення роботи з ним, пояснення можливих збоїв під час його використання в навчально-виховному процесі та порад щодо їхнього усунення);
- методичні рекомендації вчителям щодо можливості його використання на різних типах уроків, різних його етапах;
- поради вчителям щодо поєднання різних форм роботи.

*Вимоги до структурних компонентів електронного підручника:*

- створені навчальні матеріали мають включати структуровану наукову інформацію згідно з програмою МОНУ в єдності з практичним обґрунтуванням фізичних знань;
- аудіо-, відеофрагменти мають чітко висвітлювати повною мірою явища, закони, теорії, досліді, моделі фізичних об'єктів;
- статичне, динамічне представлення інформації може супроводжуватися голосом лектора, музикою;
- навчальний матеріал має бути представлений таким чином, щоб він надавав можливості учням побудови власної траєкторії розвитку, сприяв розвитку рефлексивних здібностей школярів;
- електронний підручник має містити сторінку навчальних досягнень учня з кожної теми за різноманітні види навчальної діяльності, доступ до якої має бути і в батьків;
- в електронному підручнику доцільне розміщення елементів, що сприяють релаксації учнів.

Отже, основними функціями електронного підручника можуть бути навчальна, рефлексивна функція, функція формування інформаційної компетенції школярів.

Аналіз друкованих, електронних джерел, науково-методичної літератури в цілому вказує на те, що при застосуванні нових інформаційних технологій навчання недостатньо уваги звертається на такі важливі аспекти потужного сучасного арсеналу, а саме: сучасні засоби інформатизації (комп'ютер, мобільний телефон, принтер, ноутбук, телевізор); інформаційні технології (Інтернет, електронна пошта, тощо). Можливості цього арсеналу можна разом з електронним підручником залучати до використання учнями в навчально-виховному процесі, зокрема вдома з метою формування єдності загальнонаукових та практичних знань школярів із фізики, формування інформаційної компетенції учнів.

Відеофрагменти відіграють особливу роль в електронному підручнику. Відеофрагменти можна залучати до електронного підручника, створюючи їх разом зі школярами. Розв'язується при цьому низка завдань.

1. Поповнення банку демонстраційних дослідів в електронному вигляді. Особливу увагу слід надавати тим дослідом, які завжди пов'язані з певними труднощами: вимагають ретельної підготовки від учителя, займають багато часу для їхнього налагодження; пов'язані з неукomплектованістю шкільних фізичних лабораторій обладнанням.

2. Створений банк відеофрагментів можна ефективно використовувати на різних типах уроків, на різних його етапах. Банк відеофрагментів економить час учителя при його підготовці до уроку.

При використанні відеофрагментів, які самостійно виконані учнями, значно підвищується емоційна насиченість уроку, його результативність.

3. Приклади презентації на уроці продуктів творчої діяльності учнів спонукають їх уважно спостерігати навколишні природні явища, працювати з різними інформаційними джерелами, обробляти, трансформувати отриману інформацію. Відбувається поєднання керованого вчителем творчого процесу навчання з особистісними інтересами і здібностями кожного учня.

*Висновки.* Виокремлені основні *характеристики* інформаційної компетенції учнів у навчанні фізики, *критерії* та *рівні* оцінювання рівня сформованості інформаційної компетентності учнів спрямовані на формування інформаційної компетенції школярів й усвідомлення ними єдності теоретичного та практичного знання із фізики. Цьому значною мірою сприяє організація спільної навчально-пізнавальної діяльності вчителя та учнів, упровадження в навчально-виховний процес із фізики сучасних засобів інформатизації, інформаційних технологій, системне залучення різноманітних джерел сучасних інформаційних ресурсів.

Шляхи використання сучасних інформаційних ресурсів у навчанні фізики є перспективними для подальших науково-методичних розвідок.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування [Текст] / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : КІС., 2004. – С. 47–52.
2. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
3. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст] / А. Н. Дахин. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.
4. Иванов О. В. Технология оценивания учебных достижений школьников в системе общего среднего образования [Текст] / О. В. Иванов // Інформаційний вісник Головного управління освіти і науки Донецької обласної державної адміністрації. – 2000. – № 8. – С. 12–25.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступу : <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>.
6. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 352 с.

7. Когут О. І. Інноваційні виховні технології [Текст] / О. І. Когут, Л. О. Юзефик, О. І. Тимчишин. – Тернопіль : Астон, 2009. – 352 с.
8. Огнев'юк В. О. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів в системі загальної середньої освіти [Текст] / В. О. Огнев'юк ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Ірпінь, 2004. – 176 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов [Текст] / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Швецовой. – 22-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1990. – 921 с.
10. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтовний підхід до навчання [Текст] / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. група "Основа", 2005. – 96 с.
11. Хуторской А. В. Современная дидактика [Текст] : учеб. пособ. / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.
12. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики [Текст] / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 111 с.

В статье рассмотрены современные характеристики информационной компетенции старшеклассников в обучении физике. Определены критерии и уровни применения компетенции в практической деятельности учащихся на уроках физики.

*Ключевые слова:* информационная компетенция, критерии, уровни, практическая деятельность, единство теоретического и практического физического знания.

In article modern characteristics of the information competence of senior pupils in physics training are considered. Criteria and levels of application of the competence of practical activities of pupils at physics lessons are defined.

*Keywords:* the information competence, criteria, levels, practical activities, unity of theoretical and practical physical knowledge.

*Надійшла до редакції 10.10.2010 р.*

## **ДИДАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ, РОЛЬ І МІСЦЕ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ**

Т. М. Попова

*Керченський державний морський технологічний університет*

У статті розглянуто роль і місце культурно-історичної складової змісту сучасної природничо-наукової освіти. Обговорено соціокультурне значення культурно-історичної компоненти навчання природничих дисциплін у загальноосвітній школі.

*Ключові слова:* природничо-наукова освіта, зміст природничо-наукової освіти, культурно-історична складова.

*Постановка проблеми.* Культурно-історична складова змісту навчання дисциплін освітньої галузі “Природознавство” розкриває загальнокультурний феномен наукового знання. Саме тому її реалізація в навчально-виховному процесі, як доводить педагогічний досвід, ефективно впливає на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, зацікавлюючи їх у вивченні законів природи, “олюднюючи” та “окультурюючи” природничі науки, готуючи молоде покоління до життя в соціумі. Тим самим природничо-наукова освіта реалізує соціокультурну та інші дидактичні функції (соціальну, аксіологічну, людинотворчу, духовну, культуротворчу тощо) в процесі розкриття й самореалізації творчого потенціалу учнів загальноосвітньої школи.

Висвітлення соціокультурного значення природничо-наукової освіти та пов’язаних із нею питань практичної реалізації культурно-історичної складової змісту навчання є одними з новітніх проблем сучасної дидактики.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Наприкінці ХХ століття відомі дидакти Ю. К. Бабанський, Б. М. Бім-Бад, І. Я. Лернер, В. Оконь, М. М. Скаткін, О. Я. Савченко та інші обґрунтували необхідність поєднання в змісті шкільної освіти, зокрема в змісті природничо-наукової освіти, історії науки і культури людства.

Безперечно, що культура, наука і освіта перебувають у тісному взаємозв’язку. І водночас, як показано нами в роботі [12], досягнення культури радянських часів штучно відмежовувались від європейської і світової культури, зокрема духовної, та нівелювали досягнення національної культури. Саме через це до програм і підручників із фізики, астрономії, хімії, біології надходила занадто однобока, обмежена й дозована інформація про культурні, зокрема науково-технічні

досягнення, біографію і світогляд діячів природничої науки й техніки, історію та пріоритет визначних наукових відкриттів тощо. Заідеологізований підхід до надбань і розвитку культури людства, характерний для цього історичного періоду, призвів до значних втрат у її витоків, наступності й неперервності та історичній пам'яті. Повноцінне відновлення у всіх складових координатних вимірах витоків, неперервності та історичної пам'яті культури є актуальним і важливим завданням реформування сучасної природничонаукової освіти в Україні. Насамперед це стосується актуальності й необхідності створення ідеологічно неупередженого й незаангажованого курсу дисциплін освітньої галузі “Природознавство”. Головними й визначальними критеріями добору й повноти викладу гідних для наслідування персоналій учених-природознавців та винахідників у цьому курсі, крім наукового доробку, мають бути їхні вчинки, культурна спадщина й гуманістичний світогляд.

Становлення особистості людини проходить у природному, соціокультурному середовищі, сфері духовної діяльності та освітній системі, яка є універсальним засобом самозбереження й розвитку культури, а також у процесі збереження національних науково-культурних традицій [1; 3; 20].

Розгляд у змісті природничих дисциплін наукових знань як феномену культури привело нас до необхідності аналізу сучасних філософсько-дидактичних і психолого-педагогічних уявлень про культуру як об'єкт дидактики і як найважливіший чинник добору та конструювання сучасного змісту навчання.

Отже, *метою статті* є встановлення ролі, місця й значення культурно-історичної складової змісту природничо-наукової освіти, а також визначення природничо-наукового знання культурно-історичної спрямованості.

В “Українському педагогічному словнику” [4, с. 182] С. У. Гончаренко дає педагогічно доцільне визначення культури (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) як сукупності практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображає історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюється в результатах практичної діяльності. Автори посібника з культурології Л. І. Кормич і В. В. Багацький під складовими компонентами культури розглядають матеріальну, соціальну та духовну. **Матеріальною культурою** вважається все, що відноситься до взаємостосунків людини з довкіллям, задоволення її потреб, забезпечення подальшого існування, технологічної сторони життя. Під **соціальною культурою** розуміється ставлення людей одне до одного, система статусів і соціальних інститутів. **Духовна ж культура** – це суб'єктивні аспекти життя, ідеї, установки, цінності та способи поведінки, що орієнтуються на них [8, с. 8].



Визначення поняття “культура” на початку XXI століття поступово перетворювалося з академічного пізнання в необхідну компоненту практичної діяльності, спосіб діяльності з оволодіння світом [там само, с. 4]. І цей спосіб діяльності, переважно матеріально-технічний і технологічний за суттю, завдав непоправної шкоди як світові, так і людині через відставання в порівняльному розвитку і навіть нехтування соціальною й духовною складовими культури. Особливого значення пріоритет гуманістичних цілей та суспільних завдань набуває для перехідного суспільства, яке відчуває на собі тягар кризових негараздів, перебуває в ситуації загострення проблем соціального буття людини, насамперед молоді. В умовах розбудови демократичних процесів в Україні саме проблема розвитку й практичної реалізації культурно-історичної спрямованості освіти, зокрема природничо-наукової, набула гострої актуальності. Академік О. Я. Савченко виокремлює не лише *культурознавчий*, а й *культуротворчий* аспекти розвитку гуманістичної освітньої парадигми. На думку вченого, оскільки “...культура <...> ґрунтується не тільки на здобутих людством знаннях, життєвому досвіді та способах діяльності, а й на здатності створювати нове”, тому “...зростання ролі гуманістичних цінностей у демократичному суспільстві вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти” [17, с. 34].

Наукою про культуру є **культурологія**. Культурологія вводить людину до світу культури, ілюструючи всю різноманітність і багатотекладність культурних явищ [1]. *Предметом культурології* є об’єктивні закономірності загальнолюдського, національних, культурних (і наукових – Т. П.) процесів, пам’ятники, явища та події матеріального й духовного життя людини [11, с. 5].

Результатом узагальнення, аналізу, тобто усвідомлення особистістю значення, ролі й місця культурно-історичних знань у її світогляді є сформовані *культурологічні знання*, рівень яких визначає загальну культуру кожної людини, соціуму, а значить й освіти. Ми поділяємо важливий висновок О. Я. Савченко про перехід до культурологічної спрямованості освіти в Україні: “Найголовніше призначення культури – культивувати, плекати все, що полегшує, облаго-роджує життя людини, робить її щасливою, створювати в суспільстві гуманну атмосферу, гуманізувати і гуманітаризувати освіту” [17, с. 34–35]. Саме культурологічна спрямованість освіти та наукових знань орієнтує формування змісту освіти й визначає загальнокультурний характер природничих наук.

Подальший розвиток ідея культурологічної спрямованості освіти XXI століття отримала в роботах В. С. Безрукової, Є. В. Бондаревської, Н. В. Бордовської і А. О. Реана, Л. О. Бордонської, Дж. Брунера, А. А. Касьян, Н. Б. Крилової, І. Є. Ліхтштейна, В. Оконя, С. С. Серебрякової, Р. М. Щербакі та багато інших. Дидакти термін “культурологічна

спрямованість освіти” переважно ототожнюють із використанням знань культурно-історичної спрямованості як одного із засобів реалізації культурно-історичної компоненти змісту навчання. Підставою для такого ототожнення став факт того, що у філософії, коли говорять про визначення “культури”, розглядають той категорійний простір, із точки зору якого розглядається “культура”. Тому, з точки зору культурного освітнього простору, поняття **культура** можна визначити як цілісне поле людської діяльності, в якому посилюється особистісне начало в усіх сферах суспільного життя і в якому людина може себе реалізувати як особистість на користь потреб та інтересів суспільства й держави в галузях науки, освіти, мистецтва, моралі тощо (С. Д. Абрамович, В. В. Багацький, О. І. Власенко, Г. В. Драч, Б. Єрасов, М. С. Каган, Л. І. Кормич, Ю. М. Лотман, А. М. Маркова, Є. В. Попов, А. Радугін, В. М. Розін, Ю. І. Романов, М. С. Тілло, М. Ю. Чікарькова, Е. П. Юровська та ін.). Культурно-історична компонента змісту навчання “...відіграє інтеграційну роль, синтезуючи культуру, наукові знання і духовний досвід людства” [21]. “Наукові знання у взаємозв’язку з іншими елементами культури також набувають великого впливу на розвиток культурно-наукового світогляду, інтелекту, моралі та духовності людини” [19, с. 3-5], як і формування її “...науково-теоретичної культури – найвищого рівня узагальнення й систематизації накопичених людством наукових і методологічних знань у різних сферах життєдіяльності” [13].

Вивчення та ретельний аналіз літературних джерел із загальної дидактики й педагогіки В. І. Бондаря, Н. В. Бордовської, Б. С. Гершунського, В. І. Загвязинського, В. Р. Ільченко, А. В. Коржуева, В. В. Краєвського, В. С. Ледньова, І. Я. Лернера, І. В. Малафіїка, А. С. Нісінчука, В. Оконя, О. С. Падалки, В. А. Попкова, А. О. Реана, О. Я. Савченко, В. О. Сітарова, М. М. Скаткіна, І. О. Смолюка, А. В. Хуторського, В. Ф. Шаповалова, О. Т. Шпака та інших; узагальнення методичної літератури з дисциплін освітньої галузі “Природознавство” (П. І. Боровицький, О. І. Бугайов, Н. Е. Важевська, Б. А. Воронцов-Вельяминов, С. У. Гончаренко, Є. В. Григор’єва, К. Ж. Гуз, М. М. Дагаєв, Л. П. Депенчук, О. С. Зайцев, А. В. Засов, В. Р. Ільченко, С. Є. Каменецький, Р. С. Карпинська, Б. Д. Комісаров, Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, І. С. Матрусов, А. Н. Мякова, А. І. Павленко, Н. С. Пуришева, Є. Ф. Солопов, Г. М. Чернобельська та ін.); публікацій і досліджень із вивчення культурологічної спрямованості сучасної освіти Г. С. Абібуллаєвої, Р. Р. Агадулліна, М. А. Аріарського, В. Бобрицької, В. Болгаріної, Н. Буринської, Г. П. Бутикова, А. П. Валицької, О. І. Гірного, К. Ж. Гуза, М. В. Зінкевич, Є. О. Іванової, В. В. Курсон, О. П. Ліщинського, І. Лощенової, І. М. Осмоловської, Б. В. Пальчевського, Л. М. Пермінової, К. В. Романова, В. М. Руденка, М. М. Савчина, А. В. Степанюк, О. В. Сухомлинської, О. В. Усової, Г. Г. Філіпчука, І. В. Шалигіної, Р. М. Щербакова, О. О. Ямбурга та багатьох ін-

ших учителів і науковців дали можливість сформулювати визначення природничо-наукового знання культурно-історичної спрямованості.

**Природничо-наукове знання культурно-історичної спрямованості** – це не лише уявлення про сутність культури, закономірності її розвитку, періодизацію тощо, а перш за все знання про історію, генезу науки й наукових теорій як історію науки й культури людства та їхнє значення, вплив і прикладну спрямованість у матеріальній і духовній культурі людства різних епох, що впливають на формування світогляду і світосприйняття особистості, моральності, професійної етики, сприйняття національно-культурних особливостей техніки, технологій, мистецтва, літератури, аналіз та узагальнення культурних процесів і тенденцій у сучасному соціокультурному середовищі.

Знання культурно-історичної спрямованості додають до системи природничих знань ще й знання про “...змістову діяльність людини, її життя, про штучні об’єкти і процеси, які є продуктом людської діяльності, про історичні форми буття людини, її цінностей і технологій її життєдіяльності” [9, с. 11]. Тим самим культурно-історична складова “...вирішує завдання цілісності змісту освіти та єдності” [16] навчальних, виховних і розвивальних цілей навчання.

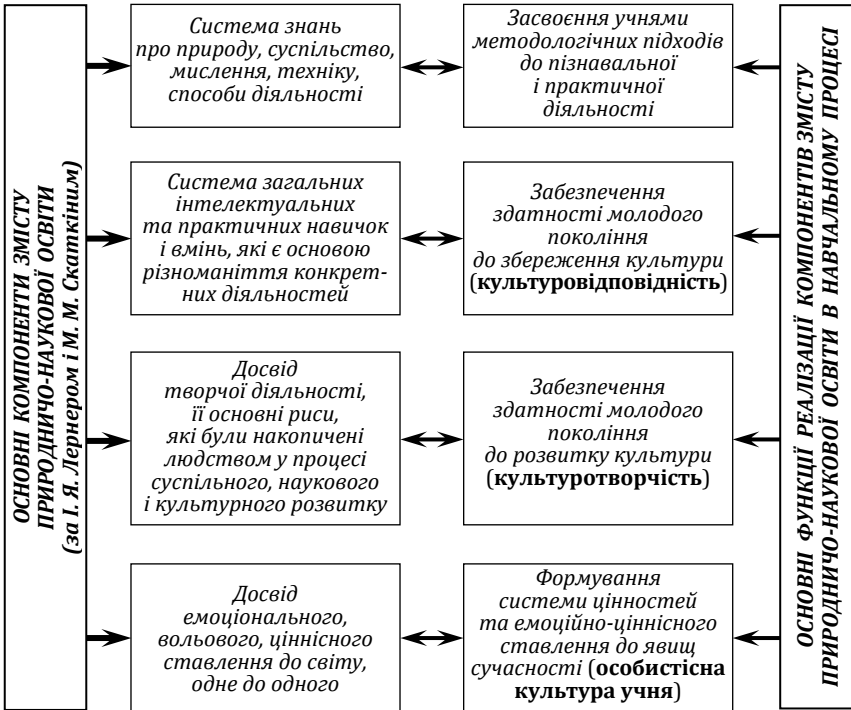
Отже, в кінці XX – на початку XXI століття в дидактиці виникає проблема виокремлення культурно-історичної компоненти як важливої ланки змісту шкільної природничо-наукової освіти та її практичної реалізації в сучасному навчально-виховному процесі.

І. Я. Лернер, М. М. Скаткін [5, с. 102–103] відзначають, що шкільна освіта має відображати в особливій формі матеріальну й духовну культуру людства, а зміст освіти має охоплювати:

- систему знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, усвідомлення яких сприяє формуванню культурно-наукового світогляду;
- систему загальних інтелектуальних та практичних навичок і вмінь, які є основою різноманіття конкретних діяльностей;
- досвід творчої діяльності, її основні риси, які були накопичені людством у процесі суспільного, наукового й культурного розвитку;
- досвід емоційного, вольового, ціннісного ставлення до світу, одне до одного.

За оцінками дидактів, перераховані елементи змісту освіти (у тому числі й природничо-наукової) озброюють учнів методологічним підходом до пізнавальної й практичної діяльності, забезпечують здатність молодого покоління до збереження культури та її розвитку, формують систему цінностей. Ми не тільки погоджуємось із науковцями, а й розглядаємо паралельне перенесення перерахованих елементів культури й системи знань до змісту природничо-наукової освіти в загальноосвітній школі (схема 1).

**Основні структурні елементи змісту навчання  
та функції їхньої реалізації в природничо-науковій освіті**



На схемі подано графічну ілюстрацію, як:

- 1) *реалізація системи знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності пов'язана із функцією засвоєння учнями методологічних підходів до пізнавальної і практичної діяльності (опанування методів культурно-наукового пізнання);*
- 2) *формування системи загальних інтелектуальних та практичних навичок і вмінь, які є основою різноманіття конкретних діяльностей, забезпечує **культуrowідповідність** навчання фізики, астрономії, хімії, біології й отриманої освіти;*
- 3) *засвоєння досвіду творчої діяльності, його основних рис, які були накопичені людством у процесі суспільного, наукового й культурного розвитку, пов'язане із формуванням і розвитком здатності молодого покоління до збереження й розвитку культури (**культуrowтворчістю**);*
- 4) *засвоєння досвіду емоційного, вольового, ціннісного ставлення до світу, одне до одного пов'язане з впливом на формування **особистісної культури учнів**.*

Таким чином, можна зробити висновок, що перераховані структурні елементи утворюють **культурно-історичну компоненту змісту навчання дисциплін освітньої галузі “Природознавство”**, які безпосередньо пов’язані з найголовнішим освітнім завданням – формуванням культурно-наукового світогляду, світовідчуття і світосприймання учнями суспільного й природного середовища.

Виділені І. Я. Лернером і М. М. Скаткіним наукові та культурно-історичні елементи змісту освіти отримали широку підтримку в дидактичних роботах кінця XX – початку XXI століття. Л. М. Пермінова концепцію І. Я. Лернера і М. М. Скаткіна називає *культурологічною концепцією змісту освіти* [14]. Освіта і зміст освіти все більше розглядається дидактами “...як феномен культури” [16]. Тим самим підкреслюється важливість реалізації культурно-історичної компоненти змісту освіти в загальноосвітній школі “...як форми діяльності щодо засвоєння і оволодіння не тільки науковими знаннями, а й культурними цінностями” [11, с. 107]; як навчально-виховної системи, що спрямована на виконання певних дидактичних функцій у навчанні фізики, астрономії, хімії, біології, до головних із яких академік О. І. Ляшенко відносить:

- а) ціннісну орієнтацію учнів у навколишньому світі завдяки різним формам пошуково-пізнавальної діяльності;
- б) адаптацію змісту навчання до об’єкта пізнання завдяки виробленню в процесі застосування знань різних дій і способів діяльності у формі вмінь, навичок або методів;
- в) спонукання до оволодіння культурним надбанням людства [там само].

Перераховані функції навчання фізики, астрономії, хімії, біології “...інтегруються в продуктивній, творчій діяльності людини, яка перетворює об’єкти пізнання в суб’єктивно нові культурні цінності” [11, с. 107].

Інші науково-методичні дослідження й публікації Л. О. Бордонської, О. І. Бугайова, І. О. Вакарчука, С. У. Гончаренка, К. Ж. Гуза, В. Р. Ільченко, В. М. Закалюжного, С. Є. Каменецького, Є. В. Коршака, Д. Я. Костюкевича, І. Я. Лернера, О. І. Ляшенка, Ю. І. Мальованого, В. Оконя, А. І. Павленка, Н. С. Пуришевої, В. П. Сергієнка, М. М. Скаткіна, М. І. Садового, Н. Л. Сосницької, Б. Л. Фуртак, О. В. Хоменко, Р. М. Щербакова, І. А. Юрчука та ін. розкривають не тільки наукове і світоглядне значення природничо-наукової освіти, а й акцентують увагу на її соціокультурній значущості. Тим самим визнають необхідність наповнення змісту навчальним матеріалом культурно-історичної спрямованості й розглядають освіту як “...процес передачі накопичених поколіннями знань і культурних цінностей. Зміст освіти поповнюється зі спадщини культури й науки, а також із життя й практики людини. Тобто освіта є соціокультурним феноменом і виконує соціокультурні

функції” [2, с. 63], а культурно-історична компонента змісту навчання природничо-наукових дисциплін у загальноосвітній школі виступає обов’язковою й самостійною складовою, сприяє реалізації світоглядної та соціокультурної функцій природничо-наукової освіти, розкриває її гуманітаризаційний потенціал.

Культурно-історична компонента змісту природничо-наукової освіти інтегрує й синтезує природничо-наукове й гуманітарне знання, на основі чого в учнів формується розуміння єдності світу, взаємозв’язку і взаємообумовленості процесів, що в ньому відбуваються, та загальної культури [6, с. 54]. Тому до змісту освіти, на думку В. І. Загвязинського, “...має входити вся культура людства: і система наукових знань, і система діяльності (в тому числі творчої), і ціннісні орієнтації. Така складність змісту навчання вимагає від учнів особистісного пошуку та оцінної діяльності” [там само, с. 51], чим підкреслюється соціокультурне значення природничо-наукової освіти.

Б. І. Федоров, Л. М. Пермінова [18, с. 126] розглядають зміст освіти як навчальну систему і як культурно-історичний феномен. Учені пов’язують процеси гуманізації освіти з метою оволодіння учнями досягненнями людства в результаті опанування ними як наукового знання, так і різноманітних видів людської діяльності, що є результатом науково-культурного пізнання світу. Тим самим визначається “...культуроутворювальна функція змісту освіти, завданням якої є формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, до дійсності” [там само, с. 135], усвідомлення учнями культурно-наукового значення знань, набутих ними в процесі навчання фізики, астрономії, хімії, біології. Такий підхід, на думку А. А. Касьяна, буде допомагати “...не втратити достовірність під час вивчення” [8, с. 13] фізики, астрономії, хімії, біології. Отже, культурно-історична компонента змісту природничо-наукової освіти має висвітлювати наукові знання як культурне явище й показувати взаємодію науки з різноманітними видами культури: розвиток технічної культури й технологій, культура виробництва, вплив розвитку науки на розвиток мистецтва і т. ін.

Аналіз дидактичних джерел різних років дозволив визначити конкретні складові елементи культурно-історичної компоненти змісту природничо-наукової освіти в загальноосвітній школі:

- загальні питання взаємозв’язків науки і культури;
- історія виникнення природничої науки, її проблем та шляхи їхнього подолання в історично-науковому концепті;
- питання культурно-наукової значущості наукових теорій, відкриттів та їхній вплив на розвиток цивілізації;
- історія виникнення наукових теорій, їхнього теоретичного обґрунтування та практичного застосування знань, отриманих людиною;

- питання взаємного впливу природничих наук, практичного застосування їхніх досягнень і розвитку техніки, технологій, еволюцію наукових картин світу;
- історія розвитку фізики, астрономії, хімії, біології, технічної культури й технологій та еволюція їхнього взаємовпливу і впливу на розвиток соціокультурних відносин;
- біографії, життєва, творча й суспільна діяльність видатних вчених-природознавців та інженерів; розгляд питань їхнього впливу на розвиток притаманних їм епох та еволюцію людського суспільства;
- історія наукових відкриттів і постановки історичних науково значущих дослідів та відтворення досліджень;
- питання взаємозв'язків наукових досліджень із розвитком і втіленням технічно-інженерної думки в різні історичні епохи;
- вплив розвитку культури суспільства й виробництва на виникнення наукових досліджень у подоланні екологічних проблем місцевого й глобального характеру;
- відтворення та використання культурно-історичних аналогів духовної й матеріальної культури на уроках фізики, астрономії, хімії, біології різних типів та в позакласній роботі;
- історична послідовність викладання окремих тем із природничих дисциплін, коли цей шлях є дидактично доцільним, як найкоротший у досягненні цілей навчання.

Складові елементи культурно-історичної компоненти змісту природничо-наукової освіти сприяють розкриттю на прикладах навчально-виховного потенціалу в процесі передачі соціального, наукового й культурного досвіду людства від покоління до покоління.

*Висновки.* Виокремлення культурно-історичної складової змісту навчання дисциплін освітньої галузі “Природознавство” є об'єктивною реальністю в процесі розвитку сучасної дидактики.

Методологічна, пізнавальна, культурологічна, розвивальна (культуротворча), виховна (морально-виховна, духовно-виховна, аксіологічна) та екокультурна освітні функції реалізації культурно-історичної компоненти навчання фізики, астрономії, хімії, біології досягаються при: вивченні наукових методів і теорій; ознайомленні з методами емпіричного пізнання (оволодінні методами наукового експерименту і спостережень); опануванні методів теоретичного пізнання; реалізації культурологічної та культуротворчої природи уроків фізики, астрономії, хімії, біології; використанні культурно-історичного потенціалу природничих наук у позакласній роботі; усвідомленні екокультурного значення наукового знання.

У процесі реалізації освітніх функцій природничо-наукової освіти в загальноосвітній школі вчителі встановлюють взаємозв'язки зі спадщиною національної, європейської і світової культури, що

збагачує навчання дисциплін освітньої галузі “Природознавство” культурно-історичним змістом.

Відкриваються значні дидактичні можливості реалізації гуманітаризаційного й соціокультурного потенціалу культурно-історичної складової змісту навчання дисциплін освітньої галузі “Природознавство”.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2-6.
2. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. пособ. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
3. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12–18.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
5. Дидактика средней школы : некоторые проблемы современной дидактики / [под ред. М. Н. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
6. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
7. Касьян А. А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки / А. А. Касьян // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 17–22.
8. Кормич Л. І. Культурологія (історія і теорія світової культури ХХ століття) : навч. посіб. / Л. І. Кормич, В. В. Багацький. – Х. : Одісей, 2004. – 304 с.
9. Культурология. История мировой культуры : учебник для вузов / [под ред. проф. А. Н. Марковой]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 600 с.
10. Культурология. История мировой культуры : учеб. пособ. [для вузов] / [А. Н. Маркова, Л. А. Никитич, Н. С. Кривцова и др.] ; под ред. проф. А. Н. Марковой. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1995. – 224 с.
11. Ляшенко О. І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи : Логіко-дидактичні основи / О. І. Ляшенко. – К. : Генеза, 1996. – 128 с.
12. Павленко А. І. Культурологічна система координат розвитку сучасної фізичної освіти в Україні / А. І. Павленко, Т. М. Попова // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 7–12.



13. Пальчевский Б. В. Культурологические основания готовности к разработке учебно-методических комплексов / Б. В. Пальчевский // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 23–30.
14. Перминова Л. М. Учебный предмет как объект дидактического конструирования / Л. М. Перминова // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 16–21.
15. Романов К. В. Культурно-антропологический подход к философскому осмыслению методологических основ новой школы / К. В. Романов // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 27–32.
16. Руденко В. Н. Культурологические основания содержания высшего образования / В. Н. Руденко // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 42–51.
17. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
18. Федоров Б. И. Наука обучать : учеб. пособ. [для студентов] / Б. И. Федоров, Л. М. Перминова. – СПб. : СММО Пресс, 2000. – 288 с.
19. Физика в системе культуры / [отв. ред. Ю. В. Сачков]. – М. : РАН, Институт философии, 1996. – 231 с. – (Научное издание).
20. Филипчук Г. Г. Общечеловеческое и этнокультурное в образовании: взгляд из Украины / Г. Г. Филипчук // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 15–22.
21. Ямбург Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики / Е. А. Ямбург // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 3–10.

В статье рассматриваются роль и место культурно-исторической составляющей в содержании современного естественнонаучного образования. Обсуждается социокультурное значение культурно-исторической составляющей при изучении естественных наук в общеобразовательной школе.

*Ключевые слова:* естественнонаучное образование, содержание естественнонаучного образования, культурно-историческая составляющая.

The role and a place of a cultural-historical component in the maintenance of modern natural-science education are considered in the article. The social-cultural value of the cultural-historical components at studying of natural sciences in a secondary school is discussed.

*Keywords:* the natural-science education, the maintenance of natural-science education, a cultural-historical component.

*Надійшла до редакції 13.11.2010 р.*

## **ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ “СКОРОСТИ” В КУРСЕ ФИЗИКИ СИСТЕМЫ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Е. П. Соколов

*Запорожский национальный технический университет*

В статье описан комплекс понятий, производных от понятия “мгновенная скорость материальной точки”. Анализируются процессы возникновения конкретизированных понятий второго и более высокого порядка. Рассмотрение проводится на основе материала курса физики системы довузовской подготовки.

*Ключевые слова:* подготовка к поступлению в университет, решение задач, скорость, физическое понятие.

*Постановка проблемы.* Формирование, развитие и построение учащимися понятий – основа развивающегося обучения (В. В. Давыдов). Одним из основных понятий физики является понятие “скорость материальной точки”. С этого понятия начинается изучение физики. К нему мы обращаемся и в старшей школе, и в университете. Понятие “скорость” является для нас таким естественным, что, вводя в курс физики новые объекты для изучения, мы первым делом примериваем к ним понятие “скорость”. Так рождаются понятия второго уровня. Они в свою очередь уточняются, конкретизируются в решении задач, расщепляются и дают начало понятиям следующего поколения. Образуется целый комплекс производных “родственных” понятий.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Формированию физических и физико-технических понятий в процессе решения задач учащимися рассматривали А. И. Бугаев, Р. И. Низамов, А. И. Павленко, А. В. Усова, Л. В. Тарасов, М. М. Тулькибаева, Л. М. Фридман, А. Ф. Эсаулов и другие. Вместе с тем, проблема динамического развития и интерпретации, переформулирования понятий в процессе решения физической задачи в основном изучена лишь фрагментарно.

*Цель статьи.* В данной работе мы попытаемся описать комплекс производных понятий на примерах. Анализ мы будем проводить на основе материала специального курса физики “Экзаменационная физика”, созданного на факультете довузовской подготовки Запорожского национального технического университета (ФДП ЗНТУ). Представление об этом курсе могут дать работы [1-3].

Изложение разбито на четыре части. В первой части обсуждается процесс формирования математически строгого понятия “мгновенная скорость материальной точки”. Во второй рассматриваются понятия, отражающие относительный характер скорости. В третьей –

понятия, возникающие при рассмотрении движения нескольких материальных точек. И, наконец, в четвертой части рассматриваются понятия, возникающие при переносе понятия “скорость материальной точки” на объекты, которые материальными точками не являются.

*Основная часть статьи.*

*1. От понятия “скорость” к понятию “мгновенная скорость”*

*1.1. Понятие “скорость” как прообраз понятия “мгновенная скорость”*

Понятие “скорость” – понятие, естественно возникающее в нашей повседневной жизни. Природа позаботилась о том, чтобы мы могли увидеть в движении тела его скорость<sup>1</sup>. Уже ребенок различает быстрое и медленное движение. А школьники младшего школьного возраста уверенно читают показания спидометра. Поэтому оформление чувственно-непосредственного понятия “*быстрота движения*” в математическое понятие скорости:  $V = S / t$  (1)

в начальной школе протекает достаточно легко. Все дети усваивают, что скорость – это расстояние, которое тело проходит за единицу времени. Усваивают настолько хорошо, что в дальнейшем преподавателю требуется приложить серьезные усилия, чтобы это про-понятие заменить понятием мгновенной скорости.

*1.2. Сложности введения понятия мгновенной скорости.*

В школьных учебниках физики для восьмого (девятого) класса мы не нашли разделов, в которых происходило бы формирование понятия мгновенной скорости в полном объеме. В учебнике А. В. Перышкина и В. В. Крауклиса [4, с. 32] мы находим только слова, указывающие на то, что имеет смысл говорить о скорости в каждый момент времени. В учебнике И. К. и А. К. Кикоиных [5, с. 40] делается попытка “исправить” формулу (1) записав ее в виде: “ $V = \Delta S / \Delta t$ , где  $\Delta t$  – некоторый “малый промежуток времени”. И даже в прекрасном учебнике Е. В. Коршака, А. И. Ляшенко и В. Ф. Савченко [6, с. 26] мы находим только вербальное определение: “Швидкість тіла в даний момент часу називається миттєвою”.

Формально проще вводится понятие в высшей школе. Определяя мгновенную скорость как производную от радиус-вектора материальной точки:  $\vec{V} = \vec{R}'$ , (2)

мы устраняем все неясности и даем студентам универсальный инструмент для вычисления этой величины. У такого подхода только один недостаток – великая идея дифференциального исчисления, высказанная независимо И. Ньютоном и Г. В. Лейбницем, остается за границами рассмотрения.

---

<sup>1</sup> А вот способности “видеть” ускорение у нас нет.

В нашем курсе мы решили разработать специальное занятие, на котором мы обсуждаем с нашими слушателями, а они уже имеют первое знакомство с производной, необходимость именно такого определения мгновенной скорости. В качестве основы нами был взят подход, разработанный в [7, с. 149].

### 1.3. Понятия “корректность определения” и “предел последовательности”

Введение понятия мгновенной скорости требует, прежде всего, очень аргументированного обоснования, почему мы должны отказаться от такого “простого” и “полезного” определения скорости, как формула (1) и почему его не спасает предложенная в [5] модернизация.

Разговор об этом мы начинаем с вопроса: “Надо ли доказывать определения?” Несмотря на простоту этого вопроса, большинство слушателей дает на него неправильный ответ. Приходится поправлять их.

– Определения доказывать не надо! Определения мы можем давать по нашему желанию. При этом требуется выполнение лишь трех достаточно простых условий: 1) определение должно быть полезным; 2) оно не должно противоречить ранее введенным определениям; 3) определение должно быть *корректным* – всякий, кто пользуется им, должен получать один и тот же ответ. Так вот оказывается наше “детское” и даже “модернизированное” определение скорости не удовлетворяет условию корректности и поэтому мы от него должны отказаться!

На простом примере с помощью прямых вычислений мы проверяем, что отношения  $V = \Delta S / \Delta t$  для малых, но разных значений  $\Delta t$  дают разные ответы. А также замечаем, что, чем меньше  $\Delta t$ , тем ближе ответ к истинному. Это наблюдение четко выделяет главную идею математического анализа: к рассмотрению следует брать особое число, число, которого нет в последовательности  $V_n = \Delta S_n / \Delta t_n$ , – надо брать *предел последовательности*!

Эти рассуждения позволяют нам сформулировать в нашем курсе корректное определение *мгновенной скорости материальной точки*:

$\vec{V} = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta \vec{R}}{\Delta t}$ , (3) в котором мы просим наших слушателей узнать пятое математическое действие – вычисление производных.

Конечно, изучение правил вычисления производными мы оставляем нашим коллегам математикам, а правил оперирования с пределами – преподавателям математических факультетов Университетов. Само же исходное понятие (1) остается в нашем курсе физики как понятие “*средняя скорость движения*”.

## 2. Формирование понятий второго и третьего порядка, связанных со свойством относительности механического движения

### 2.1. Понятие “Относительная скорость двух тел”

Понятие “Относительность движения” достаточно глубоко и содержательно. Поэтому мы не спешим с его обсуждением и посвящаем ему специальное заключительное занятие “Механики”. Но, конечно, пройти всю “Механику” и обойтись без “относительности” не получается.

**Задача 1.** Разогнавшись до скорости  $V_0 = 5000 \text{ м/с}$ , ракета отстреливает назад отработавшую ступень. Какой стала после этого скорость ракеты  $V$ , если известно, что после отделения скорость отстреленной ступени относительно ракеты была равной  $u = 4000 \text{ м/с}$ . Принять, что масса самой ракеты  $M = 48 \text{ тонны}$ , масса отделившейся ступени  $m = 2 \text{ тонны}$ .

Галерея самых разнообразных рисунков к этой задаче (рис. 1), которые мы видим в тетрадах, свидетельствует о том, что самым сложным в этой задаче для наших слушателей являются понятие “относительная скорость”.

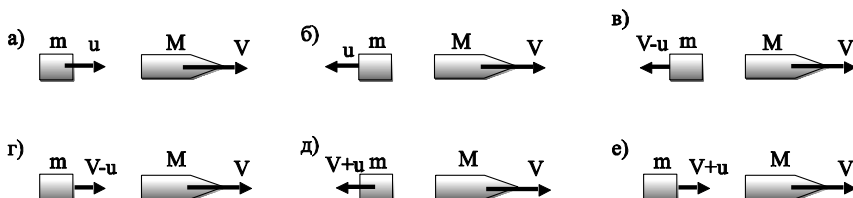


Рис. 1

На первый взгляд кажется, что никаких сложностей в этом понятии нет. Его математическое определение не оставляет никаких неясностей: *скорость точки A относительно точки B* (относительная скорость точки A) есть вектор равный:

$$\vec{V}_{A \text{ отн } B} = \vec{V}_A - \vec{V}_B.$$

Однако на практике это определение не работает. Слишком сложным для наших слушателей является такое математическое действие, как “вычитание векторов”. Тем более, что применять в таком простом (одномерном) случае специальные приемы работы с векторами, разработанные в нашем курсе, им кажется нецелесообразно. Вот и появляется галерея неправильных ответов.

Для решения этой проблемы мы отказались от понятия “скорость точки A относительно точки B” и заменили его понятием “относительная скорость двух тел”: относительная скорость двух тел –

это расстояние, на которое они удалятся друг от друга за одну секунду, если стартуют из одной точки –  $V_{отн} = S/t$ .

Легко доказать, что это определение всегда дает для модуля относительной скорости такое же значение, как и стандартное. Но оно гораздо проще в работе и с его помощью большинство слушателей легко устанавливают, что правильным рисунком к задаче 1 является рисунок 1г.

Отметим, что введенное нами понятие “относительная скорость двух тел”, в отличие от стандартного, является скалярной величиной и, кроме этого, оно симметрично по отношению к телам А и В. Последнее, на наш взгляд, можно считать определенным преимуществом.

## 2.2. Понятие “скорость тела относительно системы отсчета”

Если мы с помощью стандартного или нашего определения относительной скорости получим ответ к следующей задаче, то автор его нам не зачтет.

**Задача 2.** Автобус движется по кольцу со скоростью  $V_a = 5 \text{ м/с}$ . По прилегающей дороге к кольцу движется легковой автомобиль со скоростью  $V_{л} = 20 \text{ м/с}$ . Найти скорость автомобиля относительно системы отсчета, связанной с автобусом в тот момент, когда расстояние между автомобилем и автобусом равно двум радиусам кольца (рис. 2).

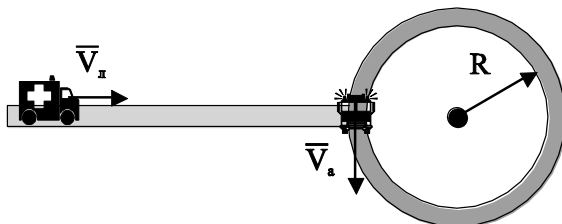


Рис. 2

Авторы задачи сделали еще один шаг в сторону развития понятия “относительная скорость” и предлагают нам найти скорость автомобиля *относительно системы отсчета*, связанной с автобусом [8]. Эта система отсчета вращается относительно неподвижной (Земли) с угловой скоростью  $\omega = V_a / R$ . Поэтому скорость автомобиля

в этой системе отсчета будет равна  $V_{отн} = \sqrt{V_{л}^2 + (3V_a)^2} = 25 \text{ м/с}$ .

А мы фиксируем возникновение нового понятия, уже третьего порядка, – “*скорость материальной точки относительно системы отсчета*” и приводим общую формулу для ее вычисления:

$$\vec{V}_{A \text{ отн } CO} = \vec{V}_A - \vec{V}_B - [\vec{\omega} \times (\vec{R}_A - \vec{R}_B)].$$

Здесь  $\omega$  – угловая скорость вращения системы отсчета относительно неподвижной.

3. Понятия, связанные с движением нескольких материальных точек

### 3.1. Понятие “колонна” и “длина колонны”

Понятия “колонна” и “длина колонны” в школьном курсе физики специально не выделяются и не обсуждаются. Они появляются очень незаметно. Просто среди задач о движении равномерно движущихся материальных точек (машин, самолетов и пешеходов) появляется, например, такая задача.

**Задача 3.** Колонна машин длиной  $\ell_0 = 200$  м движется по шоссе со скоростью  $V = 20$  м/с. Въезжая на мост, каждая машина уменьшает свою скорость до  $u = 15$  м/с. Какой станет длина колонны, когда все машины въедут на мост?

С появлением этой задачи равномерное течение урока прерывается. Школьникам, как правило, эта задача не по силам. Необходимо обсуждение.

Понятие колонны – абстракция, которая, конечно, уже сформирована у наших слушателей. Но у них еще нет опыта применения понятия длины к колонне. Задаем вопрос: “Может ли изменяться длина колонны?” Молчание. Задаем вопрос-подсказку: “А что такое длина колонны?” Этого обычно бывает достаточно.

– Это расстояние между первым и последним! А изменяется она, когда скорости первого и последнего различны, – кричат самые смелые.

Итак, понятие “длина колонны” сформировано и теперь уже легко получить ответ  $\ell = 150$  м. Можно продолжить разговор на эту тему и ввести понятие “скорость изменения длины колонны”. Но пока рано. Мы возвращаемся к этому понятию на более высоком уровне, заменив понятие “колонна” более общим понятием “отрезок”.

### 3.2. Понятие “скорость изменения длины отрезка”

Понятие “скорость изменения длины отрезка” требуется, например, для того, чтобы решить следующую задачу.

**Задача 4.** Три черепахи находятся в вершинах равностороннего треугольника со стороной  $a$  (рис. 3а). Каждая черепаха начинает ползти в направлении своей соседки со скоростью  $V$ . Через какое время черепахи встретятся?

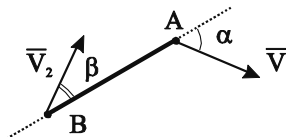
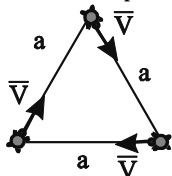


Рис. 3

Увидим за движением двух материальных точек А и В другое движение – уменьшение длины отрезка АВ. Тогда для вычисления “времени жизни отрезка АВ” следует его начальную длину  $a$  разделить на скорость изменения его длины:  $t = a/u$ . Здесь “скорость изменения длины отрезка” мы определяем как  $u = \Delta \ell / \Delta t$ .

Для того чтобы это понятие заработало, следует связать его со скоростями движения его концов – материальных точек А и В (рис. 3б). Это можно сделать несколькими способами [9]. Ответ таков:

$$u = V_1 \cdot \cos \alpha - V_2 \cos \beta, \quad (4)$$

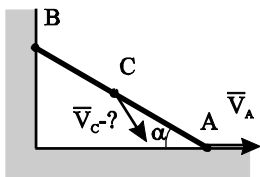
Теперь, вычислив скорость уменьшения длины отрезка в нашей задаче  $u = |V \cdot \cos(120^\circ) - V \cdot \cos(0^\circ)| = 3 \cdot V / 2$ , мы легко получаем

$$\text{ответ } t = \frac{a}{u} = \frac{2 \cdot a}{3 \cdot V}.$$

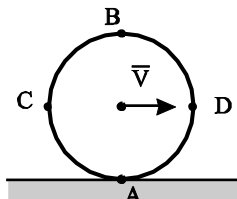
### 3.3. Понятия, связанные с плоским движением абсолютно твердого тела

Значительное количество новых понятий появляется при рассмотрении движения нескольких точек, связанных кинематическими связями. Само понятие “кинематическая связь” возникает в том случае, когда движения точек не свободны, а связаны определенными условиями. Вот примеры таких задач.

**Задача 5.** Стержень скользит по сторонам прямого угла (рис. 4а). Найти скорость середины стержня, точки С, в тот момент, когда он образует угол  $\alpha$  с горизонтом. Скорость точки А в этот момент равна  $V$ .



а)



б)

Рис. 4

**Задача 6.** Колесо катится по горизонтальной дороге без проскальзывания со скоростью  $V$  (рис. 4б). Найти скорости точек А, В, С и D.

В первой задаче речь идет о движении трех точек, расстояния между которыми не изменяются. Во втором случае таких точек уже пять. И понятно, что этот ряд можно продолжать до бесконечности. В связи с этим разумно поставить вопрос: “А нельзя ли все конфигурации такого рода свести к одной?”



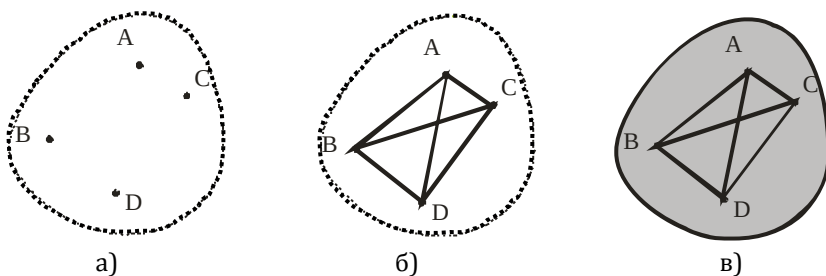


Рис. 5

Можно! Любую систему точек, расстояния между которыми остаются неизменными, можно считать точками некоторого абсолютно твердого тела.

Аргументируем это утверждение. Пусть в задаче есть четыре точки, все парные расстояния между которыми остаются постоянными (рис. 5а). Мысленно соединим их воображаемыми стержнями (рис. 5б) и тогда в нашем распоряжении окажется твердое тело, состоящее из связанных жестких стержней. А можно пойти еще дальше и мысленно заполнить пустоты между стержнями другими воображаемыми стержнями и точками, чтобы получился стандартный образ “абсолютно твердого тела” (5в). Такие воображаемые тела бывают полезными в рассуждениях. Их роль очень похожа на роль числа “ноль” в математике – они позволяют единообразно проводить рассуждения даже с теми объектами, которых нет.

Используя формулу (4), можно показать, что для распределения скоростей при плоском движении абсолютно твердого тела возможны два случая [10]: либо все скорости одинаковы (“поступательное движение”), либо их мгновенное распределение такое же, как у вращающегося твердого тела<sup>2</sup>. Та точка, скорость которой в данный момент равна нулю, называется “мгновенным центром вращения”.

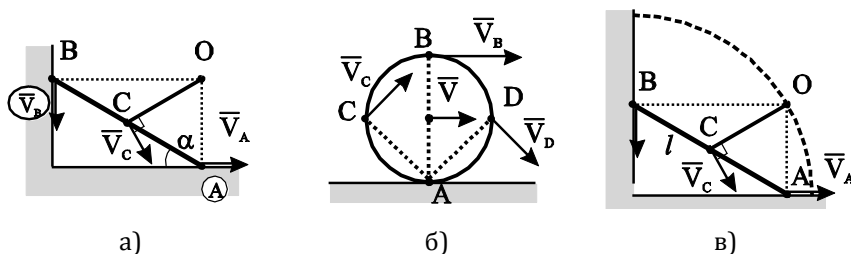


Рис. 6

<sup>2</sup> К ускорениям это не относится.

Для стержня из задачи 5 мгновенный центр вращения это точка О, в которой пересекаются перпендикуляры к скоростям точек А и В (рис. 6а). Применяя формулу  $V = \omega \cdot R$  к точке А, мы находим значение угловой скорости стержня  $\omega = \frac{V}{l \cdot \sin \alpha}$ . После этого легко полу-

чить ответ  $V_C = \omega \cdot OC = \frac{V}{2 \cdot \sin \alpha}$ . В задаче 6 мгновенным центром вращения является точка А (по условию задачи ее скорость равна нулю), а угловая скорость вращения равна  $\omega = V / R$ . Поэтому для всех остальных точек получаем:  $V_B = \omega \cdot R_B = 2 \cdot V$  и  $V_C = V_D = \omega \cdot \sqrt{2} \cdot R = \sqrt{2} \cdot V$ .

Итак, рассмотрение движений твердого тела порождает понятия: *“поступательное движение”*, *“вращение”*, *“мгновенный центр вращения”*, *“угловая скорость”*. Но на этом ряд новых понятий, связанных с движением твердого тела, не заканчивается. Рассмотрим, например, следующий парадокс.

**Парадокс 1.** При соскальзывании стержня мгновенный центр вращения описывает четверть окружности радиусом  $l$  (по построению). Но, по определению, мгновенный центр вращения – это точка, скорость которой в данный момент равна нулю. Как может точка, скорость которой в каждый момент равна нулю, пройти четверть окружности?!

Это серьезный вопрос, и ответ на него требует введения дополнительных понятий, таких как *“подвижная и неподвижная центрориды”* [11, с. 34]. Эти понятия не входят в список понятий школьного курса физики и изучаются в курсе *“Теоретической механики”*. Мы же хотим здесь отметить насколько близко *“школьная задача по физике среднего уровня сложности”* подходит к высшим понятиям механики твердого тела.

#### 3.4. Понятие *“поле скоростей”*

Понятие *“распределение скоростей движения точек абсолютно твердого тела”*, к которому мы пришли при рассмотрении плоского движения твердого тела, является ступенькой к основному понятию гидродинамики – понятию *“поле скоростей”*. На основе этого понятия в гидродинамике формируются свои внутренние понятия: понятие несжимаемости течения, понятие линий тока, понятие вихря [12]. В свою очередь эти достаточно наглядные понятия являются основой создания абстрактного понятия *“векторное поле”* в современной электродинамике.

“Наша наука предъявляет к воображению немислимые требования. Степень воображения, которая теперь требуется в науке,

несравненно превосходит то, что требовалось для некоторых прежних идей”, – констатирует Р. Фейнман [13, с. 133]. И тем важнее, на наш взгляд, становится задача полного усвоения понятий на более ранних уровнях абстракции.

4. Понятия, возникающие при переносе понятия “скорость материальной точки” на объекты, которые не являются материальными точками

#### 4.1. Понятие “скорость центра масс”

Система тел может двигаться очень сложным образом, даже если она состоит всего из двух материальных точек.

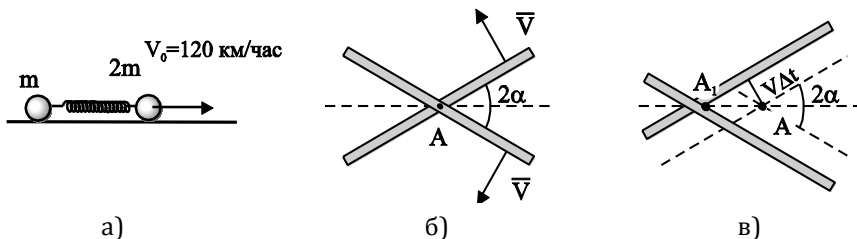


Рис. 7

**Задача 7.** Два шара, один массой  $2m$ , а другой массой  $m$ , связаны пружиной и лежат на горизонтальной плоскости. По первому шару ударяют так, что он начинает двигаться со скоростью  $V_0 = 120 \text{ км/час}$  (рис. 7а). Где эта система окажется через один час? Трения нет.

Конечно, рассматривая движения лишь реальных тел (шаров), продвинуться в решении задачи чрезвычайно сложно. Помочь здесь может фиктивная, воображаемая точка – центр масс этой системы тел.

В школьном курсе физики понятие “центр масс тела” определяется на уровне чувственно-непосредственного восприятия как та точка тела, под которую надо поставить подставку, чтобы тело осталось в равновесии.

В нашем курсе [1, с. 60] мы отказываемся от такого определения центра масс. Мы расширили его до понятия “центр масс системы тел” и определили положение этой точки формулой:

$$\vec{R}_{ц.м.} = \frac{m_1 \cdot \vec{R}_1 + m_2 \cdot \vec{R}_2 + \dots + m_N \cdot \vec{R}_N}{m_1 + m_2 + \dots + m_N}.$$

Введя понятие центра масс, мы можем говорить о его движении и ввести понятие “скорость центра масс”. Применяя к этой воображаемой точке определение (2), получаем, что ее скорость равна:

$$\vec{V}_{ц.м.} = \frac{m_1 \cdot \vec{V}_1 + m_2 \cdot \vec{V}_2 + \dots + m_N \cdot \vec{V}_N}{m_1 + m_2 + \dots + m_N} = \frac{\vec{p}_1 + \vec{p}_2 + \dots + \vec{p}_N}{m_1 + m_2 + \dots + m_N}.$$

Из этого выражения видно, что скорость центра масс замкнутой системы тел есть величина постоянная (в силу закона сохранения импульса). Для нашей системы тел расчет дает

$$V_{ц.м.} = \frac{2 \cdot V_0}{3} = 80 \text{ км / час}.$$

Поэтому мы можем строго утверждать, что через час центр масс нашей системы тел переместится на расстояние 80 км от исходного места.

А может ли рассмотрение движения центра масс помочь в рассмотрении движения тел в общем случае? Может! Но это уже разговор для Университета.

#### 4.2. Точки пересечения и их скорость

Для нас настолько привычным представлять “точки пересечения” различных линий как реально существующие точки, что мы, не задумываясь, переносим понятие “скорость материальной точки” на кажущиеся движения точек пересечения.

**Задача 8.** Два стержня пересекаются под углом  $2\alpha$  и движутся с равными скоростями  $V$  перпендикулярно самим себе (рис. 7б). Чему равна “скорость точки пересечения” стержней?

Показав на рисунке 7в новое положение прямых для некоторого момента времени  $\Delta t$ , мы найдем на плоскости ту новую точку  $A_1$ , к которой будет теперь относиться название “точка пересечения”. Разделив расстояние  $\Delta \ell = V\Delta t / \sin \alpha$  между точками. А и  $A_1$  на про-

межутки времени  $\Delta t$ , мы получаем ответ  $V_A = \frac{V}{\sin \alpha}$ .

Этот ответ может вызвать законный вопрос: “При уменьшении угла  $2\alpha$  между прямыми, скорость точки пересечения увеличивается. Может ли она превысить скорость света?”

Правильный ответ “Да!” произнести чрезвычайно сложно, мешает привычное – “скорость света есть предельная скорость движения частиц и передачи сигнала”. И это необычно не только для нас, но и для слушателей. Приходится терпеливо объяснять, что сегодня мы можем “Главной точкой” назвать центр Земли, а завтра – центр звезды Проксима в созвездии Центавра. И нет ничего странного в том, что отношение расстояния между названными точками

( $\Delta \ell \approx 4 \cdot 10^{13} \text{ км}$ ) ко времени нашего виртуального эксперимента ( $\Delta t = 1 \text{ сутки}$ ) в полторы тысячи раз превышает скорость света.

Для физики это просто-напросто означает, что ни одна, даже самая быстрая, ракета не сможет за указанное время перенести табличку “Главная точка” с одного места на другое.

Такие объяснения выслушиваются со вниманием, но часто по глазам видно, что полностью они не принимаются. Это показывает, настолько сильно в нашем чувственном восприятии кажущееся движение точек пересечения ассоциируется с движением реальных материальных точек.

Но царицей природных иллюзий, по-видимому, следует признать “Волну”.

#### 4.3. Понятия “фазовая скорость” и “групповая скорость”

Главным визуальным образом волны для всех нас является волна на поверхности воды. И каждый рыбак знает, что волна лишь покачивает поплавков на одном месте, а не переносит его с одного берега реки на другой. Однако наше восприятие настойчиво выхватывает в каждый момент времени самую высокую частицу воды, называет ее “вершиной горбика”, и преподносит нам такой “перенос названия”, как движение реального материального тела. Мы называем эту кажущуюся скорость “фазовая скорость волны”. И, конечно, не следует удивляться тому, что для некоторых волн эта скорость снова может оказаться больше скорости света.

**Задача 9.** Для электромагнитных волн, распространяющихся в ионосфере, справедлив следующий закон дисперсии  $\omega = \sqrt{\omega_p^2 + c^2 k^2}$ , здесь  $\omega = 2\pi / T$  – циклическая частота колебаний,  $k = 2\pi / \lambda$  – волновое число,  $\omega_p = \sqrt{\frac{Ne^2}{\epsilon_0 m}}$  – “плазменная частота” ионосферы [14, с. 67; 15, с. 424]. Найти фазовую скорость волн, циклическая частота которых в два раза превышает “плазменную частоту”.

Фазовая скорость волны равна  $V = \frac{\lambda}{T} = \frac{\omega}{k}$ . В нашем случае получаем  $V = \frac{c}{\sqrt{1 - \omega_p^2 / \omega^2}}$ , что для данных задачи составляет  $V = 1,15 \cdot c$ .

С ограниченной по длине волной (“*цуг волн*”, “*волновой пакет*”) связывают еще одну скорость – скорость движения огибающей или скорость движения волнового пакета. Эту скорость называют “*групповая скорость*” и вычисляют по формуле<sup>3</sup>  $u = \frac{\partial \omega}{\partial k}$ . Вот эта скорость обязана быть меньше скорости света. И действительно для волн из

---

<sup>3</sup> Эту формулу также можно записать в виде  $u = V - \frac{\partial V}{\partial \lambda} \cdot \lambda$  (формула Релея).

задачи 9 получаем  $u = c \cdot \sqrt{1 - \omega_p^2 / \omega^2} < c$ . Отметим, что обе скорости совпадают лишь в средах без дисперсии.

При более внимательном сопоставлении двух скоростей, которые в физике вводятся для волн, не может не открыться следующий парадокс.

**Парадокс 2.** Волновой пакет представляет собой единое целое – высокочастотную составляющую и плавную огибающую. Представить их существующими отдельно так же невозможно, как невозможно представить отдельно лицо и улыбку. В то же время в средах с дисперсией групповая скорость (скорость огибающей) и фазовая скорость (скорость горбиков) разные, и тогда со временем должно произойти совершенно невероятное – разделение неделимых составляющих волнового пакета. Конечно, в сказках могут существовать отдельно Чеширский кот и его улыбка, но как это может произойти в реальных волновых движениях? Что-то есть неверное в наших представлениях о движении волнового пакета! Вопрос – Что?

Ответ на этот вопрос можно найти в [15, с. 423] или в [16]. Оказывается, все очень просто. Например, при  $V > u$  каждый горбик (максимум) действительно движется быстрее волнового пакета. Но, достигнув переднего фронта, он исчезает, а на его место, на заднем фронте волнового пакета, рождается новый горбик. Все это очень похоже на движение гусениц трактора, которое каждый из нас неоднократно наблюдал в жизни.

Зная эти факты, теперь легко ответить на вопрос следующей задачи.

**Задача 10.** Волны на глубокой воде дают пример волн с сильной дисперсией. Для них дисперсионное соотношение имеет вид  $\omega = \sqrt{gk}$ . Из него вытекает, что групповая скорость волн на глубокой воде ровно в два раза меньше фазовой –  $u = V/2$ . Используя этот факт, ответьте, сколько раз поднимется вверх поплавок при прохождении волнового пакета, состоящего из 20 горбиков?

Решение этой задачи можно найти в [16]. Ответ – 40 раз.

**4.4. Понятия “скорость движения” и “скорость распространения движения”**

Другим видом иллюзий движения является распространение состояний. Например, гвоздик, помещенный в пламя газовой горелки, нагревается, и мы видим, как по его поверхности ползет краснота. И мы говорим – “скорость движения границы” (покраснения), применяя понятие “скорость материальной точки” к видимому нами изменению состояния материала.

Пока речь идет лишь об одной скорости, скорости движения границы покраснения, солёности или агрегатного состояния, слож-

ностей не возникает. Но если изменение состояния связано с движением частиц, то жди непонимания, потому что в этом случае необходимо различать две скорости.

**Задача 11.** Найти скорость направленного движения электронов в типичных условиях. В качестве типичных возьмем следующие условия: силу тока примем равной 1 А, сечение провода  $2 \text{ мм}^2$ , концентрацию свободных электронов примем равной  $3 \cdot 10^{29} \text{ 1/м}^3$  (медь).

Эта задача всегда решается при первом знакомстве с понятием силы тока. Используя формулу  $I = e \cdot n \cdot S \cdot V$ , связывающую силу тока со скоростью направленного движения электронов, легко получить  $V = 1,6 \cdot 10^{-5} \text{ м/с}$ . После этого ответа в аудитории всегда наступает тишина: оказывается, электроны в проводах движутся медленнее улиток! А почему же тогда так быстро работает телеграф?

Здесь надо обязательно рассказать слушателям о том, что существуют две скорости: *“скорость движения”* и *“скорость распространения движения движения”*, и что часто скорость распространения движения выступает под другими именами (скорость звука, скорость света и т. д.).

Отметим, что очень наглядные примеры использования этих понятий дают нам задачи о распространении движения вдоль железнодорожного состава [2, с. 40], о гидравлическом ударе [17] и задача о распространении движения в колонне автомобилей [18].

#### 4.5. Скорость звуковых образов

Ощущения движения может вызывать не только зрительное восприятие, но и звуковое. Например, когда над нами пролетает самолет, мы часто пытаемся увидеть его в той точке, из которой к нам приходит звук, и в которой самолета уже нет. Наше мышление четко формирует понятие *“звуковой образ”*. А если есть движущийся образ, то можно поставить вопрос о *“скорости звукового образа”* и законах его движения. Такое рассмотрение было проведено в [19]. Там же были с помощью формального рассмотрения получены законы, которые описывают движение звуковых образов, как в случае дозвуковых источников звука, так и в случае сверхзвуковых.

**Выводы.** В статье было рассмотрено более 40 вспомогательных и конкретизированных понятий, производных от понятия *“мгновенная скорость материальной точки”*. Одни из них появляются как более простые, предшествующие понятия. Другие отражают относительный характер механического движения. Шестнадцать понятий связаны с рассмотрением группового движения нескольких материальных точек. Восемнадцать понятий возникают при применении

понятия “мгновенная скорость материальной точки” к объектам, не являющимся материальными точками. Как было показано, некорректное использование рассмотренных понятий часто приводит к трудноразрешимым парадоксам, и делает невозможным четкое видение всего того круга явлений, которые мы связываем со словом “движение”.

На наш взгляд, в специальном курсе физике для абитуриентов технических университетов должно обязательно происходить выделение, построение и изучение рассмотренных выше понятий.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Соколов Є. П. Екзаменаційна фізика. Лекції : навч. посіб. : у 2 т. / Є. П. Соколов. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2009. – Т. 1. – 184 с.
2. Соколов Є. П. Екзаменаційна фізика. Лекції : навч. посіб. : у 2 т. / Є. П. Соколов. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2009. – Т. 2. – 222 с.
3. Соколов Є. П. Збірник структурованих комплексних завдань з фізики : навч. посіб. / Є. П. Соколов, Д. І. Анпілогов. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2010. – 206 с.
4. Перышкин А. В. Курс физики. Часть первая. Механика : учебник [для средней школы] / А. В. Перышкин, В. В. Крауклис. – 15-е изд. – М. : Просвещение, 1969. – 160 с.
5. Кикоин И. К. Физика : учеб. пособ. для 8 класса сред. школы / И. К. Кикоин, А. К. Кикоин. – 4-е изд., перероб. – М. : Просвещение, 1973. – 256 с.
6. Коршак Є. В. Фізика, 9 кл. : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, В. Ф. Савченко. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 200 с. : іл.
7. Фейнман Р. Фейнмановские лекции по физике : Том 1, 2 / Р. Фейнман, Р. Лейтон, М. Сэндс. – М. : Мир, 1977. – 440 с.
8. Чивилёв В. Сложение скоростей / В. Чивилёв // Квант. – 2005. – № 1. – С. 37–39.
9. Беляев С. А. Кинематика и связи / С. А. Беляев // Квант. – 1971. – № 2. – С. 44–46.
10. Кротов С. Поле мгновенных скоростей твердого тела / С. Кротов // Квант. – 2003. – № 6. – С. 5–9.
11. Айзерман М. А. Классическая механика / М. А. Айзерман. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
12. Жуковский Н. Е. Основы теории вихрей / Н. Е. Жуковский // Квант. – 1971. – № 4. – С. 21–29.
13. Фейнман Р. Фейнмановские лекции по физике. Том 6 / Р. Фейнман, Р. Лейтон, М. Сэндс. – М. : Мир, 1966. – 344 с.
14. Фейнман Р. Фейнмановские лекции по физике. Том 7 / Р. Фейнман, Р. Лейтон, М. Сэндс. – М. : Мир, 1966. – 290 с.



15. Мандельштам Л. И. Лекции по оптике, теории относительности и квантовой механике / Л. И. Мандельштам. – М. : Наука, 1972. – 440 с.
16. Соколов Е. П. О волнах, поплавах, шторме и прочем / Е. П. Соколов // Квант. – 1999. – № 3. – С. 9–13.
17. Воинов Е. М. О гидравлическом ударе / Е. М. Воинов // Квант. – 1984. – № 7. – С. 26–29.
18. Богданов К. Физика автомобильных пробок / К. Богданов // Квант. – 2003. – № 5. – С. 3–6.
19. Соколов Е. П. Этот таинственный слышимый мир / Е. П. Соколов // Квант. – 2009. – № 2. – С. 14–19.

У статті описано комплекс понять, похідних від поняття “миттєва швидкість матеріальної точки”. Аналізовано процеси виникнення конкретизованих понять другого і більш високого порядку. Розгляд проводиться на основі матеріалу курсу фізики системи довузівської підготовки.

*Ключові слова:* підготовка до вступу в університет, розв’язання задач, швидкість, фізичне поняття.

In article the description of a complex of the concepts derivative of concept “instant speed of a material point” is given. Processes of occurrence of the concretized concepts of second and higher order are analyzed. Consideration is spent on the basis of a material of a course of physics in preparation of the future entrants.

*Keywords:* preparation for receipt in university, the decision of problems, speed, physical concept.

*Надійшла до редакції 12.09.2010 р.*

## РОЗДІЛ II

### **Вивчення художньої культури в школі: формування проектного мислення школярів засобами мистецтва**

УДК 373.37.02:7

#### **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В ШКОЛІ**

Л. С. Аристова

*Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

У статті розглянуто специфіку уроку художньої культури як уроку мистецтва. Пропонуються інноваційні технології, які можна використовувати в навчальному процесі школи.

*Ключові слова:* художня педагогіка, інтерактивні технології, коопероване навчання.

*Постановка проблеми.* Сучасний період розвитку суспільства характеризується стійкою тенденцією до кібернізації життя. У таких умовах маємо не лише позитивні сторони культурної ситуації, а й негативні наслідки й тенденції появи малохудожніх творів, сурогатів, спостерігається поверхове сприйняття мистецтва, нерозуміння естетичної значущості справжніх художніх цінностей, поширення примітивних зразків масової культури в учнівському середовищі, нерозвиненість емоційно-почуттєвої сфери, низький рівень естетичної свідомості школярів, що призводить до втрати духовності, формування пасивно-споживацької, нетворчої догматичної особистості з нерозвиненим естетичним смаком.

Відсутність в учнівській молоді досвіду в художньо-творчій діяльності, несформованість естетичних потреб, невміння визначити, що є справжнім мистецтвом, відсутність імунітету до несмаку, орієнтація на розважальні програми призводить до уніфікації ціннісних орієнтацій. Останнім часом спостерігається серед молоді поява таких рис, як озлобленість, егоїзм, жорстокість, зневага до іншого, брак почуття власної гідності. Усе це є результатом низького рівня естетичної свідомості, відсутності духовності та моралі.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження інтегрованого курсу "Художня культура" (автори програм Л. Масол, Н. Мировпольська), оскільки він є важливим фактором формування духовного світу сучасного школяра, виховання його моральних й естетичних почуттів, бо відкриває перспективи на шляху пізнання та

освоєння дійсності за законами краси. Запровадження інтегрованого курсу дозволить сформувати особистісну систему духовних цінностей учнівської молоді, естетичне ставлення до мистецтва та стійкі художньо-естетичні інтереси.

Як зазначено в навчальній програмі, мета вивчення курсу “Художньої культури” в загальноосвітніх навчальних закладах полягає в особистісному художньо-естетичному розвитку учнів, формуванні в них світоглядних орієнтацій, компетентностей у сфері художньої культури, вихованні потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні в процесі оволодіння цінностями української та зарубіжної культури. Важливу роль у досягненні цієї мети відіграє вчитель художньої культури. Це має бути фахівець не лише у сфері окремої професійної галузі, а вчитель поліхудожнього профілю, який усвідомлює сутність інтеграційних механізмів навчання й здатний до впровадження нових освітніх технологій педагогіки співпраці, демократичності, відкритості, альтернативності, створення таких умов, які дозволять дитині закарбувати образ мистецтва у своїй душі (Ф. Шміт).

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Вивченню проблеми естетичного виховання присвячено праці філософів, естетів, психологів, педагогів. В естетико-педагогічному аспекті її досліджували С. Анічкін, Є. Ануфрієв, О. Буров, Д. Джола, І. Зязюн, М. Каган, Н. Киященко, О. Лармин, Л. Масол, Л. Миропольська, М. Овсяніков, Л. Печко, Л. Хлебнікова, А. Щербо та ін. У центрі уваги вчених (Є. Антонович, Б. Брилін, Ж. Вартанова, Н. Гузій, О. Дем’янчук, С. Жупанин, Л. Масол, Н. Миропольська, С. Наumenко, О. Ростовський, А. Щербо) постають питання розвитку окремих параметрів естетичного розвитку молоді, їхніх естетичних почуттів, інтересів, потреб, сприйняття, творчої активності, художніх здібностей. Аналіз названих праць дозволяє зробити висновки щодо актуальності для сучасної педагогіки зазначеної проблеми та про відсутність спеціальних досліджень з її розв’язання в процесі вивчення художньої культури в загальноосвітніх навчальних закладах.

*Метою цієї статті* є розгляд специфіки викладання уроку художньої культури як уроку мистецтва з використанням сучасних інноваційних технологій.

*Виклад основного матеріалу.* Спираючись на наукові дослідження й педагогічну практику, можна стверджувати, що урок художньої культури, в основі якого лежить духовно-практичне ставлення до мистецтва, світу, повністю не вписується в канони традиційного уроку. Урок художньої культури як урок мистецтва має спиратися на принципи й методи художньої педагогіки або педагогіки мистецтва.

З-поміж найголовніших принципів художньої педагогіки можна виділити такі: принцип цілісності, що орієнтує на забезпечення

цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня; принцип культуровідповідності передбачає таке змістовне наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність; принцип естетичної спрямованості свідчить про спонукування учнів у процесі мистецького навчання до досягнення естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в житті людини; принцип індивідуалізації, що означає піклування про виявлення й збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору й застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості, засобів мистецької творчості; принцип рефлексивності спрямовано на спонукування учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих орієнтирів, світоглядних настанов зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя з морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного “Я” з художніми оцінками автора твору.

Василь Сухомлинський казав: “Учень міцно засвоює лише тоді, коли він думає”. Для того щоб учень зміг досягнути мистецтво саме на діяльнісній основі, у нього має бути внутрішня потреба й мотивація такого досягнення, яка завжди пов’язана з “перетворюванням матеріалу”. Завдяки художній діяльності, смислом якої є створення художнього образу, внутрішнього духовного “діалогу” з творцем – композитором, художником, автором, – відбувається проникнення в суть мистецького твору й самого себе.

Основу *уроку художньої культури* складає процес пізнання емоційно-естетичного змісту художніх образів, який доноситься до учнів різними педагогічними засобами й художньо-педагогічними технологіями. Урок художньої культури має потужний виховний потенціал і виступає не лише як форма навчання, а й як джерело естетичного осмислення учнями життя. Це шлях організації духовного зусилля старшокласників, який поєднує розуміння себе, своєї естетичної позиції, естетичного ставлення до світу та мистецтва.

Зауважимо, що вплив мистецтва на особистість, за Е. Крупником, відбувається на трьох рівнях її психологічної організації:

- *психофізіологічному* – через активізацію зорових, слухових та інших рецепторів;
- *психологічному емоційно-вольовому* – через стимулювання психологічної активності або психологічної розрядки, релаксації;
- *соціально-психологічному* – через катарсичну реакцію, що перетворює й гармонізує її особистісні стани та якості.

Саме на цьому рівні найбільш ефективно реалізується виховна функція мистецтва [4, с. 103–104]. Тому на перший план при освоєнні курсу виноситься завдання розкриття перед учнями закономірностей розвитку художньої культури, особливостей образної мови мистецтва, розвитку художньо-образного мислення.

Специфіка уроку художньої культури визначає й особливості методики його викладання. Головною в методиці викладання стає не інформативна основа подачі матеріалу, а розвиток здібностей учнів до сприйняття й розуміння мови мистецтва, його ролі в житті людей. На відміну від навчальної діяльності, метою якої є “засвоїти”, “повторити”, “закріпити”, “навчити” тощо, для уроків мистецтва характерним стає “відчутти”, “створити”, “виразити”, “зрозуміти і прийняти позицію іншого, пережити його стан”. “Мистецькі твори пропонують художні образи, що безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб “захопити” її, примусити співчувати та співпереживати” [7, с. 38].

На уроці художньої культури на перший план висувається не управління пізнавальною діяльністю учнів, а виховання особистості старшокласника, формування ціннісних ставлень засобами мистецтва. Таким чином, акцент зміщується з викладання знань на осмислення їхньої цінності в процесі обміну судженнями, позиціями з метою відкриття багатомірності естетичного бачення світу. Підкреслимо, що мистецтво є особливим засобом спілкування (комунікації), яке має подвійний характер: з одного боку, це – прилучення до творів мистецтва, їхнього переживання й проживання, а з іншого боку – спілкування з приводу цих творів та їхнє осмислення [8, с. 270]. Його комунікативна природа обумовлена особистісною, суб’єктивною взаємодією автора й виконавця, автора й слухача, виконавця й слухача, а також авторів, виконавців і слухачів між собою.

Від того, як учитель організовує увесь навчальний процес, які він обирає форми, методи й засоби для організації навчальної діяльності школяра, залежатиме кінцевий результат навчання.

Методика курсу художньої культури має спиратися на закони сприйняття мистецтва й бути спрямована на розвиток здатності дітей сприймати культуру, збагачувати свій духовний світ спілкуванням з прекрасним.

Вивчення педагогічної літератури, аналіз стану теорії і практики викладання художньої культури в старших класах дає підстави стверджувати, що в шкільній практиці ще не вдалося подолати протиріччя між визначеними програмою цілями й засобами її реалізації, і між традиційними науково-методичними уявленнями про навчання на уроці художньої культури та уроком художньої культури як уроком мистецтва.

Однією з ефективних педагогічних умов, яка забезпечить формування в старшокласників світоглядних орієнтацій і компетентностей у сфері художньої культури, є впровадження інноваційних педагогічних технологій. Серед технологій можна виділити такі: інтерактивні, проєктивні, комп'ютерні, ігрові педагогічні технології тощо.

Зупинимось на *інтерактивних технологіях*. Інтерактивне (взаємодіюче) навчання – це, перш за все, діалогічне навчання, у процесі якого здійснюється взаємодія вчителя та учнів. На нашу думку, найбільш ефективними інтерактивними технологіями, які можуть бути впроваджені на уроках художньої культури, є технологія діалогу та технологія кооперованого навчання.

Основою художньо-педагогічної технології діалогічної взаємодії є спілкування як *цінність*, як *творчість*, як *спільний пошук істини* вчителем і учнем на уроці [2, с. 25–32]. На думку Л. Масол, педагогічний діалог – це “своєрідна поліфонія взаємодії, де специфічні дії вчителя, який моделює навчально-виховний процес на основі партнерських стосунків, створюють умови для самовираження кожного учня” [6, с. 92]. О. Бочкарева визначає педагогічний діалог як “простір взаємодії людей, наявність якого дозволяє визнавати одних і бути визнаними іншими” [1, с. 52]. Зазначимо, що повнота спілкування залежить від рівня підготовленості старшокласників до ведення діалогу, обсягу його художнього та життєвого досвіду, індивідуальних особливостей; емоційно-сислової забарвленості навчального процесу, самостійності суджень учнів.

Діалог виступає основною формою живого, реального спілкування старшокласника і твору мистецтва, що дає йому можливість установити діалог зі світом духовних цінностей, зрозуміти художнє “Я” твору, авторське ставлення до світу, спектр його цінностей, відчути своє творче “Я”, дійти висновку, що “без мистецтва людина прирікає себе на злиденну пайку радості, духовності, на існування в безколірному одноманітному світі” [3, с. 50].

Використання кооперованої технології навчання сприяє ефективності формування в старшокласників естетичного ставлення до мистецтва за моделлю взаємного співробітництва, співучасті, партнерства між учителем та учнем. Лише за таких умов старшокласник може стати вільною та здатною до самовизначення особистістю, а відносини суб'єктів освітньо-виховної діяльності будуть естетично симетричними та творчо-партнерськими.

*Кооперована (співробітницька) технологія* навчання ґрунтується на ідеях необхідності підготовки відповідальних, творчих, активних людей, які шанують дивертисивність, діалог культур й спільне навчання вчителів та учнів. У її основі лежить організація кооперованого, співробітницького навчання учнів за допомогою групової роботи. Ефективність навчання в малих групах залежить від того, наскільки

кожний член групи усвідомить важливість роботи разом і взаємодії через взаємодопомогу.

Кожна кооперована діяльність має специфічну структуру (прийоми або методи). Розглянемо деякі з кооперованих прийомів, що пройшли апробацію під час нашого дослідження, сприяли ефективності формування емоційно-пізнавальної сфери старшокласника.

*“Сліпий та поводитир”* – учні працюють у парі, отримуючи ролі (сліпого та поводиря). Учень, який грає роль поводиря отримує картку з репродукцією картини (або фото з архітектурною спорудою чи скульптурою тощо), він повинен так розповісти про цю картину (архітектурну споруду, скульптуру), не називаючи назву й автора, щоб учень, який грає роль “сліпого”, відгадав, про яку картину йдеться. Така робота викликає зацікавленість й інтерес в учнів, дає можливість застосувати свої знання на практиці в нетрадиційній формі.

Наприклад, при повторенні теми “Художня культура Італії”, отримавши картку з репродукцією картини Рафаеля “Сікстинська Мадонна”, учень так описував її: “На картині зображено відомий усім образ жінки-матері. Вона боса, одягнена у плащ. Вона ніби спускається з хмар, а її зустрічають папа Сікст, Свята Варвара та янголи. Вона – захисниця людська – несе назустріч людям свого сина”.

*“Фасилітована дискусія”* (за Л. Масол) як одна з форм педагогічного спілкування полягає в колективному обговоренні певної проблеми, що має на меті колегіально наблизитися до результату (знаходити рішення, відкривати нові ідеї, утворювати консенсус) за допомогою певних стратегій, спрямовуючих запитань і спеціальних прийомів ведучого – фасилітатора [6, с. 93].

У процесі нашого дослідження ця форма педагогічного спілкування проводилася за темою “Творчість Т. Шевченка” на прикладі картини “Циганка-ворожка”. Нами було запропоновано такі запитання: “Що відбувається на цій картині?” – відповіді учнів: *“зустріч двох жінок; розмова між незнайомими жінками; жінка просить милостину”*; “Що ще відбувається на цій картині?” – *“собака насторожено зустрічає жінку; дитина дивиться на собаку; дівчина розгубилася”*; “Що ви можете сказати про дівчину?” – *“ця дівчина українка, тому що вона вбрана в український костюм, на голові у неї вінок, то вона не заміжня (заміжні носили хустки)”*, “Що ви можете сказати про жінку?” – *“вона не схожа на українку (незвичний одяг, хустка у смужках), вона заміжня (на голові хустка), має дитину. Обличчя дитини і жінки дуже темне, це говорить про те, що вона можливо або молдованка, або циганка. Вона бідна, тому що іде з палкою і несе дитину, яка так пильно вдивляється, бо, можливо, хоче їсти. Може вона протягує руку дівчини і просить хліба?”*, “Як ви вважаєте, чому руки жінок простягнуті одна до одної?” – спочатку учні дали відповідь: *“можливо хочуть привітатися”*, через декілька секунд, скасовуючи власну відповідь,

відповіли: *“вони ворожать”*. Так учні самостійно прийшли до певних висновків і з'ясували, що ця картина називається *“Циганка-ворожка”*. Ми звернули увагу, що такий прийом спонукає учнів до зіставлення, тренування асоціативних здібностей, міркування та використання своїх знань у нових ситуаціях. Композиція, деталі, матеріал, символіка, яка породжує численні культурні асоціації, на нашу думку, із цього складається цілісний образ в сприйнятті учнів.

Під час дослідження нами було запропоновано один із прийомів ідентифікації учнів з героями картини, який ми назвали *“Прийом трьох “С” (слухаю – співставляю – створюю)”*. Розглянемо алгоритм застосування цього прийому на прикладі теми *“Українська художня культура ХХ століття”*. Старшокласникам було запропоновано прослухати музичний твір К. Дебюссі *“Місячне сяйво”*, переглянути репродукції картин М. Глуценка *“Місячна лірика”*, І. Марчука *“Зійшов місяць над Дніпром”*, Н. Бондаренко *“Осяяння”*, В. Барського *“Вечір”*; зіставити їх із музикою та обрати один із творів живопису, який, на їхню думку, найбільш співзвучний музиці.

Більшістю учнів було обрано твори М. Глуценка *“Місячна лірика”* та І. Марчука *“Зійшов місяць над Дніпром”*. Після того старшокласникам було запропоновано уважніше вдивитися в цю картину, *“вжитися”* й поставити *“незвичайне”* запитання, яке стосується цього твору. Ми звернули увагу на те, що чим більше учні ставили запитання, тим більше посилювався в них інтерес до самої картини.

Старшокласниками було запропоновано такі запитання: до картини М. Глуценка *“Місячна лірика”* – *“Чи відбивалося місячне сяйво в душі автора під час створення картини?”*, *“Про що думає жінка, яка зображена на картині?”*, *“Чому квіти синього кольору?”*, *“Чому, якщо місяць зійшов і настала ніч, на картині багато яскравих кольорів?”*, *“Чого чекає жінка?”*, *“Місячне світло, яке струменить і проходить крізь поверхню води, зможе пройти через людську душу?”*, *“Чому місячне сяйво стелиться вздовж землі, а не відблискує вгору?”* тощо.

Після цієї роботи старшокласникам було запропоновано уявно *“ввійти в картину”*, вибрати для себе персонаж і дати йому ім'я. Причому персонаж може бути як людиною, так і деревом, хмарою тощо. Ось які ім'я вони запропонували: *Мрія (квіти)*, *Едуард – покинутий усіма (дерево)*; *Призма суму*, *Акурінка*, *Одинак*, *Світилко*, *Золотень (місяць)*; *Ніколь (дівчина)*, *Життя*, *Безмежність (небо)*; *Радість*, *Безкінечність*, *Вуль (вода)*; *Сяяння*, *Тристан (місячне сяйво)*; *Чуйність (природа)*; *Буйнохвиль*, *Кара*, *Життя*, *Змій (річка)* тощо.

На наступному етапі роботи учні повинні були об'єднатися в групи й намалювати те, що бачать їхні персонажі зі свого світу (світу картини), коли дивляться на світ людей (глядачів). Малювання проходило під музику без обговорення. Після цього учні обговорювали отримані малюнки, розповідали про свої думки та почуття. Дуже



цікаво було спостерігати за старшокласниками, коли вони намагалися подивитися на глядачів очима “героїв картини”, пояснюючи, що вони бачать *“людські душі в образах різнокольорового пір'я, адже пір'я – це крила душі”*; *“душі, кольори яких відображають людську зовнішність, проте серця – їхній внутрішній світ”* тощо.

На нашу думку, такий прийом ідентифікації себе з героями картини допомагає активізувати інтерес старшокласників до творів мистецтва, розвивати рефлексивні творчі здібності учнів, організовувати “вживання”, яке засноване методом рефлексивних інверсій.

Н. Лейтес наголошував, що “дітям притаманні незвична чутливість до образних вражень, багатство фантазії, яке має прояв у творчих іграх” [5, с. 43]. На нашу думку, використання на уроках такого прийому дає можливість розкритися учням через гру, веде до поглиблення емоційних контактів між учасниками, а для учителя є джерелом важливої інформації. Під впливом яскравих образів в учасників виникає відчуття глибокого взаєморозуміння, співпричетності.

*Висновки.* Запропоновані учням означені кооперовані технології надають можливість у нетрадиційній формі поповнити необхідний запас знань та інтелектуальних навичок, для того щоб їм стали доступні смислові компоненти твору. При цьому зауважимо, що ці знання менш за все зводяться до засвоєння загальної інформації, вони стають “особистісними знаннями”, тобто такими, що були інтелектуально пережиті й стали в результаті цього елементом особистісних переконань учня.

Така робота підвищує інтерес до курсу художньої культури, розвиває в старшокласників ініціативу, робить вихованців повноправними учасниками уроку, вчить працювати спільно, створює рівні стосунки між учнями та психологічну атмосферу творчості, допомагає глибше сприймати твори мистецтва, естетично переживати їх та співпереживати, дає можливість брати активну участь у художньо-естетичній діяльності, розвиває здатність до власної інтерпретації творів мистецтва.

Знайомлячись з явищами культури, з особливостями світогляду інших людей, пізнаючи факти й закономірності навколишнього середовища, старшокласники переживають це як пробудження нових розумових і душевних сил, у них виникає прагнення до самопізнання й саморозвитку. Особистість пізнає “свою загальнолюдську природу, свою співпричетність людському роду і всьому, чим жили і що створювали люди”. Завдяки цьому виховуватиметься майбутній творець культури, “для якого минуле й майбутнє культури – це його минуле й майбутнє”.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкарева О. В. Этико-эстетическая направленность художественного диалога в образовании / О. В. Бочкарева // Искусство и образование. – 2006. – № 6 (44). – С. 49–70.
2. Горшкова В. Межсубъектные технологии диалога в процессе обучения / В. Горшкова // Дидактика. – 2002. – № 1. – С. 25–32.
3. Корнющенко Д. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования : учебно-методический курс / Д. Корнющенко. – М. : Компания Спутник+, 2009. – 297 с. : табл.
4. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства / Е. П. Крупник. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 240 с.
5. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Просвещение, 1984. – 80 с.
6. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Видавництво “Ранок”, 2006. – 256 с.
7. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
8. Розин В. Психология: теория и практика : учеб. пособ. для высш. школы / В. Розин. – М. : Издательская группа “Форум” – “Инфра-М”, 1998. – 296 с.

В статье рассмотрена специфика урока художественной культуры как урока искусства. Предлагаются инновационные технологии, которые могут быть использованы в учебном процессе школы.

*Ключевые слова:* художественная педагогика, интерактивные технологии, кооперативное обучение.

In article specificity of a lesson of art culture as art lesson is considered. Innovative technologies which can be used in educational process of school are offered.

*Keywords:* art pedagogics, interactive technologies, cooperative training.

*Надійшла до редакції 18.10.2010 р.*

## **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В ШКОЛІ**

О. В. Гайдамака

*Інститут інноваційних технологій і змісту освіти*

У статті визначено методичні домінанти навчання учнів художньої культури за новою навчальною програмою в старшій школі. Розглянуто приклади різних видів завдань для роботи на уроці та оцінювання учнів.

*Ключові слова:* методичні засади, навчальна програма, навчальні завдання, художня культура.

*Постановка проблеми.* Художня культура виступає одним із найважливіших компонентів духовної культури людства. Вже другий рік в усіх загальноосвітніх школах України впроваджується навчальний предмет “Художня культура”, який входить до інваріантної частини типового навчального плану як обов’язкова складова.

Становлення нової шкільної дисципліни потребує відповідного дидактичного супроводу. Зокрема для ефективної і якісної реалізації змісту нової навчальної дисципліни необхідним є визначення науково-методичних засад викладання художньої культури в школі.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблемою навчання учнів художньої культури впродовж останніх десятиліть займалися ряд науковців. Зокрема однією з перших була Л. М. Предтеченська (Росія), яка була автором навчальної програми “Світова художня культура” та методики викладання цього курсу. Принципи побудови цієї програми, її зміст, методична система викладання мали на меті використовувати силу впливу різних мистецтв у їхньому комплексі для формування особистості старшокласника. Із самого початку цей курс був інтегральним за своєю суттю. Інтеграція лежала в його основі й була принципом побудови програми. У курсі комплексно й синхронно вивчається вітчизняна (російська) та зарубіжна художня культура й різні види мистецтва: література, образотворче мистецтво, музика, кіно. Кожне мистецтво “живе” в курсі за своїми законами, але між ними встановлюються найтісніші ідейно-естетичні зв’язки, обумовлені життям епохи й загальними закономірностями розвитку мистецтва. Ідеї Л. М. Предтеченської були плідним підґрунтям для створення інших навчальних програм, підручників, різноманітних навчальних та методичних посібників зі світової художньої культури.

На Україні у 1980–90-х роках минулого століття також почали впроваджуватися курси з художньої культури. “Піонером” впровадження курсу художньої культури в школі була О. П. Щолокова. Зміст навчальної програми, створеної під її керівництвом, охоплює

розвиток художньої культури від найдавніших часів до сучасності й розрахований на весь період навчання дитини в школі (від 1 до 11 класу). Авторський колектив під керівництвом Л. М. Масол запропонував іншу модель вивчення художньої культури в загальноосвітній школі. Вона охоплювала вивчення учнями 8-9 кл. художньої культури України від найдавніших часів до сучасності (хронологічний принцип) та опанування досягнень художньої культури світу (регіональний принцип) (10–11 кл.). На жаль, ця шкільна дисципліна була не обов'язковою й викладалася за рахунок годин шкільного компонента.

З 2009 року на Україні вперше предмет “Художня культура” почав вивчатися як обов'язковий у старшій школі (9–11 кл.). За результатами Всеукраїнського конкурсу навчальних програм (2004 р.) учні 9–11 класів опановують художню культуру за навчальною програмою, що стала переможцем, яку створили автори Л. М. Масол та Н. Є. Миропольська. Проаналізувавши останні дослідження й публікації з цієї проблеми, ми дійшли висновку, що практична реалізація нової навчальної дисципліни в школі потребує визначення методичних засад її викладання.

*Мета статті.* Метою нашого дослідження є визначення методичних домінант, на які потрібно орієнтуватися вчителям у навчанні учнів 9–11 класів художньої культури за новою навчальною програмою “Художня культура” (автори Л. М. Масол, Н. Є. Миропольська).

*Виклад основного матеріалу статті.* Художня культура є одним з найважливіших компонентів духовної культури. Разом із пізнавальною, релігійною, моральною, політичною культурою вона покликана формувати внутрішній світ людини, сприяти розвитку людини як творця культурних цінностей. Ядром художньої культури є мистецтво як форма художньо-образної інтерпретації дійсного й уявного. Види мистецтва – література, театр, живопис, скульптура, архітектура, музика тощо – завдяки використанню різноманітних засобів виразності освоюють дійсність у формі неповторно-індивідуального художнього образу. Ці форми можуть бути різними – від метафоричної до реалістичної, та вони завжди відображають долю людей і народів, ідеї і проблеми свого часу. У наш час кількість інформації, що пропонується осягнути школярам у процесі навчання в школі, досягла небувалих розмірів. І процес цей, на жаль, прогресує.

І саме тому, на наше переконання, слід активно розвивати ідеї викладання художньої культури, що було закладено авторами концепції та навчальної програми. Адже будь-яку хорошу ідею при не зовсім коректній інтерпретації можна звести до антиідеї. Зупинимось на окремих акцентах, які, на нашу думку, допоможуть учителям (а проблема полягає саме в баченні учителями викладання цього курсу) визначити смисли й пріоритети у власних методичних підходах щодо викладання цього курсу.

*По-перше.* У лаконічному й згорнутому викладі змісту навчальної програми закладено невичерпні інформаційні можливості. І якщо вчитель зробить акцент саме на інформативності цього курсу, є сумнів, що в межах часової обмеженості (1 година в 9 класі, 0,5 год. у 10–11 кл.) матеріал буде опановано. Саме тому слід наголосити на визначеності *інформаційних домінант на уроці*.

Діти, які приходять у 9 клас, уже мають певний мистецький досвід, на уроках музичного й образотворчого мистецтва вони знайомилися з особливостями цих видів мистецтва. Завдання педагогів полягає в першу чергу в узагальненні й систематизації набутих знань і вмінь. Лаконічність навчальної програми для 9 класу дозволяє зорієнтуватися на найголовніше в змісті уроку. З дидактичної точки зору, вчителю слід визначити те головне, що дитина має винести з уроку, адже інформації для засвоєння має бути небагато, з мінімальною кількістю дат, персоналій, творів тощо. Зокрема в 9 класі визначаються узагальнені види й мова мистецтв (I семестр) та великі мистецькі стилі (II семестр). Отже, й акцентувати увагу слід на мову кожного з видів мистецтва, що вивчаються впродовж навчання.

Наприклад, головними *узагальненими* поняттями, про які потрібно говорити на уроці, присвяченому архітектурі і скульптурі на конкретних прикладах, будуть:

- Архітектура – мистецтво проектування й зведення будівель, споруд та комплексів відповідно до призначення, можливостей та естетичних уявлень суспільства;
- Види архітектури: архітектура об'ємних споруд (житлова, промислова, громадська); архітектура містобудування, ландшафтна архітектура;
- Засоби виразності: архітектурні форми, композиція, декор, матеріал, симетрія-асиметрія, контраст, пропорції, ритм;
- Скульптура – один із видів візуальних мистецтв, що створює об'ємні зображення з різних матеріалів;
- Види скульптури: кругла (монументальна, декоративна, станкова) та рельєф (горельєф, барельєф);
- Мова: характер ліплення, реальний об'єм, силует, світло, матеріал.

Добирати й аналізувати *конкретний* візуальний матеріал потрібно саме для ілюстрації *мови* цих видів мистецтва, не вдаючись до стильових, авторських, регіональних рис. Адже про особливості стилю культурної епохи, авторського стилю митця йдеться в II семестрі. Саме тому автори зазначають, що мистецький матеріал добирає вчитель!

Так, наприклад, у I семестрі на різноманітному візуальному ряді ми говоримо про мовні особливості архітектури.

А вже в II семестрі, під час ознайомлення з такими стилями, як готика, романський, бароко, класицизм, модерн, акцентуємо увагу учнів на яскравих архітектурних ознаках цих стилів, і визначаємо разом з учнями засоби виразності архітектури та ознаки стилю.

Інформаційні домінанти є важливими і в II семестрі 9 класу під час ознайомлення з великими мистецькими стилями. У межах однієї навчальної години на тиждень неможливо на уроці розкрити особливості стилю в усіх його проявах у різних видах мистецтва. Тому важливо виокремити тільки ті види мистецтва, у яких стиль проявився найяскравіше, а головне – створити для дітей такий художній “образ” стилю, щоб вони чітко зрозуміли, чим же він відрізняється від інших.

З проблемою структурування інформаційного матеріалу, добору найважливішої інформації педагог зустрінеться в 10 класі, а особливо в 11 класі, де в межах ще меншої кількості планових навчальних годин на тиждень (0,5 години) потрібно буде сформувати в учнів художній “образ” культурної епохи та культури регіону. У старшій школі *культурологічний контекст* предмета стає головним і тому в 10 класі головним у кожному з 4 розділів стає:

- Загальнокультурний контекст певної доби (причини, що зумовили зміну художньої картини світу);
- “Риси культурної доби” у творах різних видів мистецтва (образотворчого, музичного, театрального тощо), тобто те, що найціннішого, найяскравішого, особливого дала та чи інша культурна епоха для українського мистецтва.

Аналогічно це стосується змісту інформаційного матеріалу в 11 класі. Зрозуміло, що неможливо охопити всі здобутки художньої культури світу в такому обмеженні навчального часу. Але, з іншого боку, та чи інша країна чи регіон дала у світову художню скарбницю якісь неповторні неперевершені здобутки, про які і слід згадати, використовуючи дидактичний принцип екземпляризму. Це антична культура Греції; хореографія, шансон, кінематограф Франції; епоха Відродження, оперне мистецтво Італії; мистецтво каліграфії й живопису Китаю; неповторний синтез музики, пісні та хореографії Індії та ін. Саме за такими культурно-інформаційними домінантами слід структурувати матеріал 11 класу в контексті програми академічного рівня.

Мистецький навчальний матеріал для роботи на уроках є *варіативним*. Головною вимогою щодо його добору є *педагогічна доцільність і цікавість для учнів*.

Друга важлива позиція, на реалізацію якої потрібно звернути увагу, – це наступний крок у підготовці вчителя до уроку. Що робити з відібраною інформацією? Як із нею працювати?

Науково-методичні основи впровадження нового навчального предмета закладені, щонайперше, у змісті навчально-методичного

забезпечення курсу: підручниках, робочих зошитах, методичних рекомендаціях тощо, де виокремлені різноманітні види і форми діяльності, можливі види завдань і способи оцінювання учнів на уроках художньої культури. Для того щоб ґрунтовно розібратися в тому, які саме ідеї автори програми спробували втілити в змісті нового курсу, які методичні положення мають бути основою його викладання, перш за все, варто звертатися до *першоджерел*, тобто до реалізації саме *авторами програми* власної концепції в навчально-методичному забезпеченні, а потім збагачуватися ідеями інших розробників. Адже тільки розібравшись досконало в концептуальних засадах шкільного курсу “Художня культура”, які закладали автори навчальної програми, можливо цікаво й оптимально, без переобтяжень для учнів, впроваджувати цю навчальну дисципліну.

Уроки художньої культури – це уроки мистецтва, і тому найдоцільніше більшість із них будувати за методом емоційної драматургії, який спрямований на активізацію емоційного ставлення школярів до мистецтва. Цей метод сприяє створенню атмосфери зацікавленості, живого інтересу до уроку. Його основна функція полягає, насамперед, у тому, щоб допомогти учням зрозуміти, пережити досвід емоційно-естетичного ставлення до навколишнього світу, втілений в образній структурі твору мистецтва, окрім того, цей метод покликаний робити процес пізнання художньої культури цікавим і захоплюючим. Частину уроків доцільно будувати за принципом емоційного контрасту або принципом послідовного збагачення й розвитку того чи іншого емоційного тону уроку. На рис. 1 наведено графічну ілюстрацію загальної структури уроку художньої культури.

Положення, які доцільно враховувати під час підготовки до уроку:

- Урок має бути емоційно насиченим і цілісним (метод емоційної драматургії).
- Головне – не кількість набутих знань, а накопичення особистісного художньо-естетичного досвіду; не інформація, а власні емоції та почуття, ставлення до мистецьких цінностей.
- Розуміння мистецтва – це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що має активно діалогічний характер. Саме “діалог” дає змогу особистості не тільки прилучитися до вітчизняних і загальнолюдських цінностей, а й самовизначитися у світі культури, включитися в її творення, удосконалюючи насамперед власний духовний світ.
- Уроки “Художньої культури” мають розвивати в учнів почуття успіху від власних досягнень у царині мистецької культури, впевненості в спроможності самостійно розв’язувати художні завдання [1, с. 185–186].



*Рис. 1. Структура уроку з курсу художньої культури*

Саме тому доцільно педагогам художньої культури перейти із площини традиційного монологічного викладу навчального матеріалу в площину конструювання діалогу між учнями. Цьому сприятиме використання різноманітних форм роботи на уроці, використання художньо-педагогічних технологій. Радимо звернутися до методичних рекомендацій Л. М. Масол та педагогічних знахідок учителів-експериментаторів, розглянутих у навчально-методичних виданнях.

Створенню атмосфери діалогу стануть у допомозі підручники, складені авторським колективом під керівництвом Л. М. Масол. На жаль, у зв'язку з тим, що в попередні десятиліття з художньо-естетичних дисциплін майже не було підручників, не склалася стабільна практика застосування навчального методу роботи з підручником (порівняно з іншими навчальними дисциплінами). Адже підручник – це не тільки інформаційний і візуальний дидактичний матеріал, але й змістовний дидактичний апарат допомоги учню (і вчителю) щодо оволодіння навчальним предметом. Адже саме в підручнику закладено основи методики викладання цього курсу.

Так, зокрема, підручники з художньої культури [2; 3] побудовано за діалогічним принципом: запитання, які перемижують тексти, допоможуть учителям спрямувати хід уроку, а учню – сконцентрувати свою увагу на головному, закріпити набуті знання, змусить їх пригадувати засвоєне раніше, думати, спостерігати, порівнювати.

Обов'язковий компонент уроку “сприймання-інтерпретація твору мистецтва” також буде реалізовано ефективно за допомогою підручника. Адже твори мистецтва в підручнику – це не просто красиві картини, додаткові ілюстрації, а рівноправні з текстом дидактичні одиниці, за допомогою яких відбувається опанування дисципліни. Блоки запитань до творів мистецтва стануть у пригоді вчителям в організації аналізу-інтерпретації запропонованих творів мистецтва.

На це спрямовують і рубрики “Портрет митця”, “З історії шедевру”, створені не як “прикраса” підручника, а з конкретно дидактичною метою: акцентувати увагу на тому, що на кожному уроці



центральною кульмінацією має бути аналіз твору мистецтва як прикладу специфічних особливостей того чи іншого виду мистецтва (9 клас), характерного стилю митця, з одного боку, і в контексті провідного стилю епохи, з іншого (10 клас). Акцентуємо увагу на тому, що твір мистецтва слід аналізувати з точки зору його мистецької цінності (а не біографічних даних), обов'язково залучаючи учнів до емоційного діалогу щодо їхніх вражень і ставлення до цього твору.

Самостійній пошуковій роботі учнів, а також проведенню дискусій, обговорень сприятимуть запропоновані на початку кожного розділу підручників завдання для виконання проекту – для індивідуальної чи колективної роботи впродовж вивчення теми розділу. Цей вид діяльності сприятиме формуванню вміння пошуку й аналізу художньої інформації, виробленню власних позицій щодо неї під час презентації (аргументація своєї позиції, власних досягнень, ставлень). Слід окремо наголосити, що завдання для виконання однієї теми проекту можуть варіюватися. Наприклад, загальну тему проекту “Стили мистецтва” (9 клас) можна деталізувати не тільки загальним дослідженням того чи іншого стилю, але і з точки зору різних мистецьких професій (мистецтвознавці, історики мистецтва, критики тощо). Це особливо стосується профільного навчання, де на вивчення дисципліни відводиться значно більше навчального часу. У цьому випадку навчання має здійснюватися переважно не за рахунок збільшення інформаційного матеріалу, а за рахунок різних практичних і творчих завдань.

На наше переконання, проектна діяльність учнів має організовуватися *на добровільних засадах*: це стосується як вибору теми й обсягу пошукової роботи, так і форм презентації. В умовах особистісно-орієнтованого навчання головним завданням вчителя стає зацікавити учнів предметом, віднайти завдання, які відповідатимуть і здібностям, і можливостям кожного школяра.

Проектну діяльність учнів необхідно ретельно планувати, поетапно відстежувати й оцінювати результати (у робочих зошитах [4, 5] вміщено рекомендації щодо здійснення проектної діяльності учнів). Учителеві доцільно стежити за виконанням проектів, допомагати учням організовувати свою роботу, вчасно коректувати її, консультувати в разі виникнення труднощів.

Формуванню вмінню дискутувати, відстоювати власні позиції допоможуть різні форми роботи для узагальнення змісту кожного розділу, зокрема “круглий стіл”, інсценізація, диспут, конференція тощо.

Важливим елементом дидактичної системи навчання художньої культури є оцінювання навчальних досягнень учнів. Автори навчальної програми наголошують на тому, що рівень засвоєння учнями теми неможливо визначити тільки завданнями репродуктивного типу. Це додаткове досягнення на уроці мистецтва, уроці творчості, уроці

роздумів і дискусій. Потрібно з'ясувати, як той чи інший учень орієнтується в матеріалі, яким чином він може його використати в самостійній пошуковій і творчій діяльності, зокрема під час змістовного проведення вільного часу.

Крім різнорівневих завдань, у кінці підручників з художньої культури для 9 та 10 класу вміщено "Панораму мистецтв" із різнорівневими візуальними тестами для узагальнення навчального матеріалу й перевірки засвоєного. Така форма перевірки результатів навчання вже відома вчителям художньо-естетичних дисциплін із попередніх підручників і посібників цього авторського колективу, і творчий вчитель може застосовувати запропонований алгоритм оцінки результатів навчання для узагальнення будь-якої теми чи розділу. Єдина засторога до будь-яких завдань, створених самостійно: не слід перевіряти лише знання учнями історичних дат, списків митців та їхніх творів. Це суперечить основним навчально-виховним завданням курсу, його особистісно-орієнтованому спрямуванню.

Окрім того, дидактично насиченим є додаток до підручника з таблицями-узагальненнями до кожного розділу, які також допоможуть вчителю зорієнтуватися в засвоєнні учнями домінант змісту певного розділу.

Застосування різноманітних видів завдань різного рівня складності сприятиме формуванню в учнів компетентностей – не тільки спеціальних предметних, а й міжпредметних і метапредметних (ключових).

Логічним продовженням реалізації методичних порад і пропозицій для вчителя є робочий зошит "Художня культура" для 10 класу [5]. Цей зошит допоможе насамперед у доборі й виконанні учнями на уроках та в позаурочний час різноманітних завдань:

- для виявлення емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва;
- для виявлення рівня опанування учнями знань, розуміння інформаційного матеріалу курсу;
- завдань-роздумів;
- завдань на мистецькі порівняння, зіставлення;
- художньо-інтегративних;
- художньо-практичних;
- для самостійної пошукової діяльності.

Оцінюючи відповіді учнів із художньої культури, варто звернути увагу на те, як вони здатні характеризувати мистецькі твори, оперуючи конкретними прикладами, поняттями; як висловлюють оцінні судження щодо культурних явищ та діяльності видатних представників культури та мистецтва; зіставляти та порівнювати твори мистецтва, культурні явища; синтезувати засвоєну інформацію; аналізу-

вати та узагальнювати; формулювати висновки. Під час оцінювання практичних чи самостійних завдань доцільно враховувати не тільки якість створеного, а й індивідуальні можливості учня, його зацікавленість, уважність, старанність тощо.

Наприкінці вивчення теми або розділу доцільно здійснювати тематичне й, відповідно, підсумкове оцінювання. Тут рекомендуємо давати учням *завдання для визначення рівнів* орієнтації в поняттях, засвоєних упродовж вивчення теми чи розділу; діагностувати їхні вміння аналізувати, інтерпретувати й оцінювати твори мистецтва, мислити узагальнено, інтегрально в межах теми або розділу. У перебігу такого оцінювання також бажано врахувати зацікавленість учнів матеріалом теми.

Для *тематичного оцінювання* вчителям може бути корисний “Комплексний зошит для контролю знань” для 10 класу [6]. Запитання й завдання цього навчального посібника спрямовані на виявлення рівнів засвоєння учнями домінант змісту, умінь аналізувати, характеризувати, порівнювати, висловлювати власне ставлення, використовувати свої знання.

Завдання цього зошиту диференціюються за рівнями:

*Початковий рівень:* тести закритого типу або найпростіші візуальні тести для виявлення елементарних уявлень із теми.

*Середній рівень:* завдання репродуктивного характеру відкритого типу (наприклад: *“Поєднайте лініями назву твору мистецтва та його зображення”* або *“Назвіть художні промисли, що розвивалися на Україні у XX ст.”*, *“Назвіть мистецькі стилі/напрями творчості українських митців XX ст.”*).

*Достатній рівень:* завдання на порівняння, характеристики, узагальнення, пояснення, тлумачення, творення (створити кросворд) (наприклад: *“Які спільні та відмінні риси між жанрами інструментального і хорового концертів?”*, *“Охарактеризуйте творчість одного з відомих вам українських митців (напрям, у якому працював, відомі твори)”*, *“Створіть будь-який вид кросворда, використовуючи наступні слова: шкільна драма, мораліте, інтермедія, пролог, дія, епілог, вертеп, кант, дума, концерт, кобза, ліра тощо. У кросворді дайте тлумачення використаних понять та, за потреби, – інструкцію щодо розв’язання кросворда”*).

*Високий рівень:* виявляє здатність учня аналізувати й інтерпретувати твір мистецтва, висловлювати власне ставлення до нього (наприклад: *“Оберіть і проаналізуйте твір мистецтва (запропонований у підручнику чи з іншого джерела). В аналізі твору приділіть особливу увагу характерним стильовим ознакам, притаманним йому (3 бали)”*).

Отже, якщо узагальнити: завдання репродуктивного характеру, зокрема тести закритого типу, не можуть дати вчителю повної картини засвоєння старшокласником змісту курсу й реалізації завдань,

визначених програмою. Найвищі бали доцільно ставити за вміння аналізувати, відчувати й висловлювати власне естетичне ставлення, аргументувати його.

Як зацікавити старшокласників? Як зробити урок бажаним для учня? Це найважче. У кожного вчителя має бути своя формула успіху. Проте досвід показує, що є позиції, які неодмінно мають бути її складовою:

1. Уроки-лекції – це виняток, ніж правило. Дорослі учні можуть бути цікавими співрозмовниками, віднайти необхідні матеріали й самостійно створити щось неперевершене.
2. Від авторитаризму – до співпраці. Потрібно визнати, що вчитель не може все знати, зате він може бути добрим радником, допоможе створити, підкаже, де знайти потрібне, почитатися разом з учнями.

*Висновки.* Ми розкрили методичні засади, домінанти й особливості навчання учнів старшої школи на уроках художньої культури (інформаційні домінанти, принципи, методи, форми, засоби та ін.).

*Подальшої розробки* потребує проблема розкриття особливостей впровадження художньо-педагогічних технологій у практику уроків мистецьких дисциплін.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Масол Л. М. Художня культура. Програма для 9–11 кл. / Л. М. Масол, Н. Є. Миропольська // Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл. 5–11 класи. – Київ – Ірпінь, 2005. – С. 184–186.
2. Масол Л. М. Художня культура : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Л. М. Масол. – К. : Генеза, 2009. – 288 с.
3. Масол Л. М. Художня культура : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Л. М. Масол, Н. Є. Миропольська, О. В. Гайдамака. – Х. : Вид-во “Ранок”, 2010. – 208 с. : іл.
4. Масол Л. М. Художня культура : робочий зошит. 9 клас / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака. – Х. : Вид-во “Ранок”, 2009. – 80 с.
5. Масол Л. М. Художня культура : робочий зошит, 10 клас / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака. – Х. : Вид-во “Ранок”, 2010. – 80 с. : іл.
6. Масол Л. М. Художня культура. Комплексний зошит для контролю знань, 10 клас / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака. – Х. : Вид-во “Ранок”, 2010. – 64 с. : іл.

В статье определены методические доминанты обучения учащихся художественной культуре по новой учебной программе в старшей школе. Рассмотрены примеры различных видов заданий для работы на уроке и оценивания учащихся.

*Ключевые слова:* методические основы, учебная программа, учебные задания, художественная культура.

In article methodical dominants of training of pupils to art culture under the new curriculum at the senior school are defined. Examples of various kinds of tasks for work at a lesson and estimations of pupils are considered.

*Keywords:* methodical bases, the curriculum, educational tasks, art culture.

*Надійшла до редакції 11.11.2010 р.*

УДК 378.046.4

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ: ТЕНДЕНЦІЇ СЬОГОДЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

І. Л. Гнатишин

*Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти  
Національної академії педагогічних наук України*

У статті розглянуто проблему професійної підготовки майбутнього вчителя художньої культури. Визначено організаційно-педагогічні умови забезпечення якісної професійної підготовки з урахуванням результатів проведеного соціологічного опитування експертів.

*Ключові слова:* професійна підготовка, художня культура, вчитель.

*Постановка проблеми.* Проблема професійної підготовки вчителя завжди перебувала в центрі уваги освітянської громадськості. Особливої актуальності вона набула на сучасному етапі розбудови гуманістичної, особистісно-орієнтованої системи вищої освіти. Так, у “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” підкреслюється, що оновлення системи вітчизняної освіти має неодмінно вдосконалюватися шляхом оптимізації підготовки кожного учителя до максимальної реалізації його професійно-творчого потенціалу в педагогічній діяльності [1].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Вивченням феномену професійної підготовки майбутніх фахівців художньої культури займалося і продовжує займатись широке коло вчених, фахівців у галузі мистецької освіти, філософії, професійної педагогіки і психології, мистецтвознавства (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, Г. Васянович, І. Зязюн, С. Коновець, Л. Лимаренко, Л. Масол, Н. Миропольська, Н. Ничкало, О. Отич, О. Рудницька, С. Сисоєва, Л. Хомич, Р. Шмагало, О. Шевнюк та ін.).

Зокрема академік Н. Ничкало відзначає, що з утвердженням гуманістичних ідей освіти в Україні постала необхідність використання універсальних можливостей мистецтва у формуванні особистості, здатної до творчої самореалізації. “Без мистецтва, без повсякденної уваги до проблем його використання в розвитку особистості, реалізація ідеї освіти – освіти впродовж життя – може стати утопією” [2].

Важлива роль у цьому процесі належить художньо-естетичній освіті, а особливо фахівцям, які викладають предмети художньо-естетичного циклу. Затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та введення навчального предмета “Художня культура” в 9–11 класах як предмета інваріантної частини типових навчальних планів загальноосвітньої школи є значним досягненням вітчизняної мистецької освіти [3]. Це у свою чергу, викликає потребу у фахівцях такого профілю, адже від учителя художньої культури, його професійної діяльності залежить оновлення сучасної освіти, формування нового етапу суспільного розвитку.

*Метою статті* є визначення умов забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів художньої культури на основі узагальнення результатів соціологічного дослідження сучасного стану професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

*Завдання статті:* проаналізувати сучасний стан професійної підготовки вчителів художньої культури через проведення анкетного письмового опитування серед експертів; виявити основні проблеми професійної підготовки вчителів художньої культури; розробити рекомендації щодо якісної професійної підготовки фахівців художньої культури на основі отриманих результатів опитування.

Вивчення аналізу сучасного стану професійної підготовки вчителів художньої культури ми проводили за допомогою анкетування деяких експертів із регіонів України, зокрема Вінницької, Донецької, Львівської, Одеської областей. Експертами виступили методичні працівники, які займаються проблематикою викладання предметів художньо-естетичного циклу.

Предметом дослідження стали думки експертів щодо стану професійної підготовки фахівців цієї дисципліни. Місцем опитування – курси перепідготовки при Інститутах післядипломної педагогічної освіти, конференції, семінари, “круглі столи”, присвячені окресленій проблематиці.

У статті представлено проміжні результати проведеного письмового анкетування експертів на прикладі Вінницької та Львівської областей. Для якісної оцінки опитаних респондентів проаналізуємо структуру вибірки.

### Структура вибірки:



Рис. 1. Структура вибірки

У контексті дослідження нами була розроблені окремі анкети і для самих учителів, що викладають художню культуру у загально-освітніх навчальних закладах. Одним з питань цієї анкети було питання про освіту, яку вони мають. Узагальнені відповіді на це питання подано в діаграмі (рис. 2):

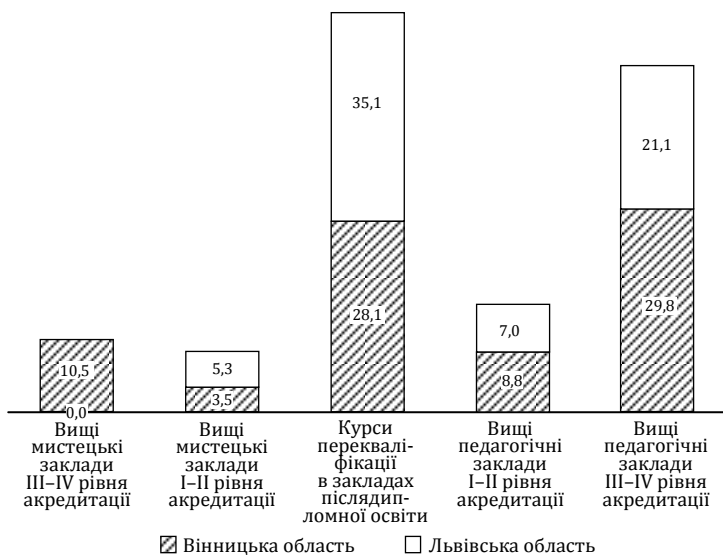


Рис. 2. Освіта, яку мають учителі художньої культури

Як бачимо, викладають цей предмет переважно вчителі, які пройшли перепідготовку в закладах післядипломної освіти (учителі образотворчого чи музичного мистецтва), а фахову освіту, що поєднувала б педагогічну й мистецьку складову, мають дуже мало вчителів.

Експертам, що брали участь в опитуванні, було задано одне з питань про основні причини, які, на їхню думку, гальмують стан впровадження предмета “Художня культура” (рис. 3):

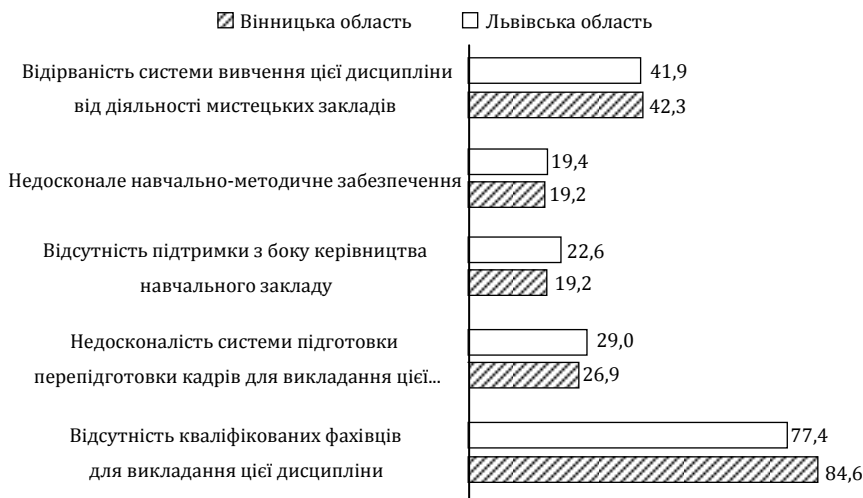


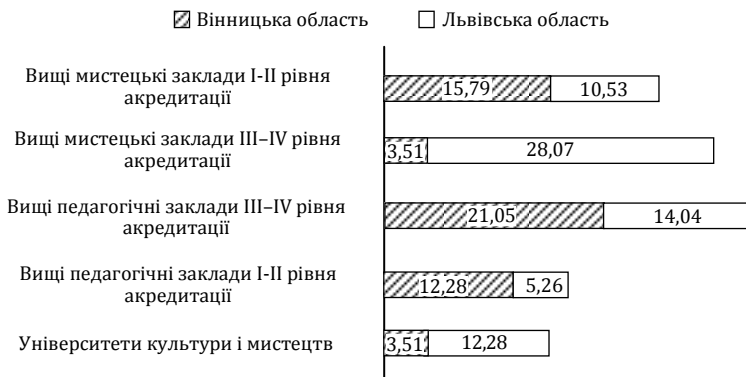
Рис. 3. Основні причини, які, на думку експертів, гальмують стан впровадження дисципліни “Художня культура”

Більшість експертів погодилися з думкою, що відсутність кваліфікованих фахівців для викладання цієї дисципліни є основною причиною, що гальмує стан впровадження її в загальноосвітні заклади.

На те, що ситуація давно є болючою проблемою, вказують багато дослідників з окресленого питання. Про незадовільний стан впровадження різноманітних освітніх технологій у практику мистецької освіти й відірваність мистецтва та навчально-виховного процесу вказує й дослідник у цій галузі С. Коновець [5].

Також до анкети було включено питання щодо того, у яких навчальних закладах потрібно здійснювати підготовку вчителів художньої культури (рис. 4).





*Рис. 4. Навчальні заклади, в яких, на думку експертів, потрібно здійснювати підготовку вчителів художньої культури*

Враховуючи регіональні особливості і традиції щодо професійної підготовки, які склалися у Вінницькій та Львівській областях, респонденти визначають пріоритети тих чи інших закладів (рис. 4), що опікуються підготовкою вчителів художньої культури. Результати, відображені на діаграмі, показують, що на цьому етапі найбільшою популярністю користується професійна підготовка, яку надають у вищих педагогічних закладах, а у Львівській області опитані експерти відмітили, що таку підготовку можуть здійснювати й вищі мистецькі заклади (28,07 %).

Вирішення проблеми якісної професійної підготовки вчителів художньої культури лише розпочато. Перспективний варіант вирішення окресленої проблеми бачимо через відкриття нової спеціалізації “Педагогіка художньої культури”, що започатковано у Львівській Національній академії мистецтв, яка ввела два роки тому таку спеціалізацію для підготовки фахівців напряму “Менеджмент соціокультурної діяльності”, за який відповідає кафедра менеджменту мистецтва факультету Історії і теорії мистецтв.

Про відповідність вимогам МОН України щодо підготовки фахівців за вказаним напрямом свідчить наявність затвердженої у встановленому порядку концепції підготовки бакалаврів за напрямом 6.020106 “Менеджмент соціокультурної діяльності”, освітньо-кваліфікаційний рівень “Бакалавр”, “Магістр”, кваліфікація: менеджер соціокультурної діяльності, викладач із художньої культури.

У процесі навчання студенти засвоюють ряд унікальних спеціалізованих дисциплін, а також мистецтвознавчих, педагогічних, історичних, філософських, що сприяють розумінню мистецьких і педагогічних явищ.

Основна мета навчання на спеціалізації “Педагогіка художньої культури” – заповнити велику нестачу вчителів для середніх, середніх спеціальних та вищих навчальних закладів для викладання художньо-естетичного циклу дисциплін.

Особливістю професійної підготовки майбутніх фахівців художньої культури в цьому мистецькому закладі можна вважати навчальний план спеціалізації, у якому відведено 3759 годин на цикл професійної та практичної підготовки, з яких ми виділимо такі:

| № | Предмет                           | Кількість годин |
|---|-----------------------------------|-----------------|
| 1 | Художня культура                  | 324             |
| 2 | Мистецька педагогіка і психологія | 104             |
| 3 | Педагогічна етика                 | 81              |
| 4 | Методика вкладання дисципліни     | 108             |
| 5 | Історія педагогіки                | 108             |
| 6 | Педагогічна практика              | 108             |
| 7 | Мистецько-педагогічна практика 2  | 216             |
| 8 | Мистецько-педагогічна практика 3  | 216             |

Така спеціалізація, узгодивши між собою професійне мистецтво, мистецтво педагогіки та знання зі сфери художньої культури, може стати якісно новим освітнім напрямом. Це об’єктивно вірний шлях для заповнення величезного вакууму, що утворився в освітньому професійному просторі. Такі фахівці отримають цілісне бачення специфіки впливу культури та мистецтва на людину будь-якого віку, розуміння, як мистецтво послідовно творить світ людини [6].

За результатами проведеного дослідження нами було виявлено такі основні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців художньої культури:

- Більшість учителів художньої культури не мають відповідної фахової освіти.
- Недостатня кількість годин для підвищення кваліфікації вчителів художньої культури в закладах післядипломної освіти.
- Відсутність достатньої підтримки й фінансування для ефективного введення цього предмета з боку МОН України, Міністерства культури України, інших інституцій.
- Відсутність Державної концепції підготовки майбутнього вчителя художньої культури.
- Відсутність професіограми вчителя художньої культури.
- Відсутність підготовки майбутніх фахівців художньої культури у вищих навчальних закладах.

Таким чином, проведений аналіз соціологічного опитування, а також аналіз навчального плану Академії мистецтв дає підставу констатувати, що розв'язання проблем із професійної підготовки вчителів художньої культури нині потребує більш прискіпливої уваги з боку педагогічної теорії, методики і практики з безумовною підтримкою державних інституцій влади.

Підвищенню якості такої підготовки може допомогти обґрунтоване й оптимальне, більш активне й різноманітне використання в професійно-творчій діяльності вчителя художньої культури важливих підходів до неї, серед яких можна виділити: системний, комплексний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, креативний та ін.

*Висновки.* Аналіз навчального плану Академії мистецтв дає підставу стверджувати, що розроблена ЛНАМ і впроваджена на факультеті “Педагогіка художньої культури” відображає цілі, завдання, принципи, зміст та організацію мистецької освіти, що сприятимуть ефективному викладанню на цій спеціальності й формуванню якісної професійної підготовки майбутнього вчителя художньої культури.

З огляду на вищесказане, можна визначити такі умови забезпечення якісної професійної підготовки фахівців-педагогів художньої культури: розроблення державної концепції підготовки майбутнього вчителя художньої культури; розроблення професіограми вчителя художньої культури; введення нової спеціалізації у ВНЗ для підготовки майбутніх учителів художньої культури як педагогічного, так і мистецького спрямування; посилення фахового спрямування курсів підвищення кваліфікації вчителів художньої культури при закладах післядипломної педагогічної освіти.

Потребують подальшого сучасного осмислення інноваційні технологічні підходи до професійної підготовки майбутніх вчителів художньої культури у вищих навчальних закладах різного типу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.mon.gov.ua/laws/Ukaz\\_Pr\\_347.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc)
2. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
3. Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура (Проект) // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 3. – С. 2–10.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта Україна, 2008. – С. 46–47.
5. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : монографія / Світлана Володимирівна Коновець. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 384 с.

6. Шмагало Р. Т. Специальність “Педагогіка художньої культури” в Львівській національній академії мистецтв як елемент культурної політики / Р. Т. Шмагало // Вісник ЛНАМ. – Вип. 19. – Львів : ЛНАМ, 2008. – С. 25–35.

В статье рассмотрена проблема профессиональной подготовки будущего учителя художественной культуры. Определены организационно-педагогические условия обеспечения качественной профессиональной подготовки с учетом результатов проведенного социологического опроса экспертов.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, художественная культура, учитель.

In article the problem of vocational training of the future teacher of art culture is considered. Organizational-pedagogical conditions of maintenance of qualitative vocational training taking into account results of spent sociological poll of experts are defined.

*Keywords:* vocational training, art culture, the teacher.

*Надійшла до редакції 01.11.2010 р.*

УДК 371.14:64.018(477)

## **ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ – МЕТА І РУШІЙНА СИЛА РЕФОРМУВАННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

О. Г. Горшкова

*Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

У статті розглянуто питання перебудови освітнього процесу підвищення кваліфікації педагогів на засадах компетентнісного підходу. Розкрито сутність завдань безперервної педагогічної освіти.

*Ключові слова:* якість життя, компетентність, реформування, освітній процес підвищення кваліфікації педагогів.

*Постановка проблеми.* Аналіз наукових джерел показує, що кожна історична епоха має свою парадигму та модель освіти. У ХХІ столітті йдеться про підготовку людини до безперервної освіти на рівні внутрішньої мотивації; уміння вчитися та переучуватися; працювати в команді; самостійно проектувати свою діяльність. Відповідно до цього всі попередні умови й фактори (економічні, соціально-політичні, морально-духовні) повинні отримати свій сенс, роль і місце в межах нової цілісності, назва якої – якість життя. Актуальність цієї проблеми полягає у висвітленні питань реформування післядипломної освіти як одного із чинників поліпшення якості життя людини.

У філософії *якість життя* характеризується як матеріальна й духовна комфортність існування людей. В економічно-правовому плані *якість життя* означає сукупність соціальних умов (чисте навколишнє середовище, особиста та національна безпека, політичні та економічні свободи), які дозволяють задовольнити певні потреби суб'єктів [4, с. 9].

Слід зазначити, що поява *нової парадигми освіти* – “*освіта через все життя*”, яка з'явилася на зміну традиційній – “*освіта на все життя*”, визначається багатьма соціально-економічними процесами суспільства, які передбачають кардинальну перебудову його соціальної структури, характеру суспільних зв'язків, культури, появи таких освітніх національних систем, які мали б випереджальний характер, стали найважливішим фактором зміни самої людини й сприяли реалізації її самоосвіти.

Суспільство чекає від висококваліфікованого спеціаліста здатності бути носієм вільного духу, демократичних переконань і гуманістичних цінностей успішної діяльності в соціальній сфері.

Вирішення цих проблем потребує підготовки необхідних для цього педагогічних кадрів. Ось чому *проблема реформування* післядипломного педагогічного процесу сьогодні є актуальною та необхідною.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Різносторонні аспекти реформування післядипломної педагогічної освіти розглядали у своїх працях Г. С. Данилова, Л. І. Даниленко, Г. А. Дмитренко, В. І. Луговий, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, Н. К. Сергеев та ін. Разом із тим завдання реалізації компетентнісної моделі в реформуванні післядипломної педагогічної освіти ще чекає подальшого дослідження й вирішення.

*Метою цієї статті* є розкриття шляхів вирішення проблеми реформування системи післядипломної педагогічної освіти в умовах реалізації компетентнісної моделі.

Особливе місце в цій діяльності посідає процес переорієнтації оцінки результатів освіти з понять “підготовленість”, “освіченість”, “спільна культура”, “вихованість” на поняття “*компетенція*”, “*компетентність*” тих, хто навчається. В останні часи ці терміни все частіше стали з'являтися в нашому лексиконі. Особливого змісту вони набувають у понятійному апараті професійної педагогіки. Так, *компетенція* – сфера діяльності чи коло питань, у яких людина професійно грамотна, має системні знання та великий досвід. *Компетентність* – здатність людини відтворювати складні культуровідповідні види діяльності [3, с. 7]. Цей термін охоплює багатофункціональну суть, він відображає значення традиційної тріади “знання, уміння, навички” й використовується при визначенні реального рівня підготовки спеціаліста, його соціально-економічних і міжособистісних відносин. Саме в межах цієї прогресивної установки стверджується, що:

- компетентнісний підхід дає відповіді на запитання підприємницької сфери (Т. М. Ковальова);
- компетентнісний підхід проявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на соціально-економічну реальність (І. Д. Фрумін);
- компетентнісний підхід як умова здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій (В. О. Болотов);
- компетентність є радикальним засобом модернізації (Б. Д. Ельконін);
- компетентність визначається як “готовність спеціаліста включатися в певну діяльність” (О. М. Аронов);
- компетентність характеризується можливістю переносу здібності в умови, які відмінні від тих, у яких ця компетентність первинно виникла (В. В. Башев);
- компетентність – атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності (П. Г. Щедровицький).

Інакше кажучи, *компетентність* – наслідок особистісно-орієнтованого навчання, оскільки належить до особистісних характеристик людини та формується тільки в процесі виконання ним певного комплексу дій. Вона передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у певний час і за певних умов. Вона включає в себе як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. При цьому зміст освіти з моделі, яка створена об’єктивно для об’єкта освіти, перетворюється в “живе” знання, яке належить індивідуальності того, хто навчається; воно емоційне та проходить стадії афективних трансформацій пізнання, розгортається суб’єктом освіти “тут і зараз”. У подальшому предметний зміст освіти передбачає фіксацію надпредметного змісту освітніх стандартів. Потім визначаються:

- реальні об’єкти освітньої діяльності та фундаментальні проблеми;
- культурно-ціннісні знання дійсності;
- навчальні уміння та навички, обґрунтовані способи діяльності;
- ключова частина освітньої компетентності.

Тому *метою* такої освіти є залучення *людини* до культури, ефективна соціалізація, становлення її як повноцінного громадянина суспільства, який готовий до індивідуальних зусиль, особистих гуманістично-орієнтованих рішень, проявляє багатофункціональну компетентність, здатний вирішувати соціальні, професійні, особисті проблеми й бути відповідальним за них.

У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття “Освіта: захований скарб” Жак Делор виділив “чотири стовпи”, на яких базується освіта: навчитися пізнавати, навчитися діяти, навчитися жити разом, навчитися жити, що можна сприймати як основні глобальні компетентності. Так, згідно з Жаком Делором, одна з них наголошує:

“навчитися діяти з тим, щоб не тільки отримати кваліфікацію, але й компетентність, яка дає можливість справлятися з різними численними ситуаціями та працювати в групі” [2].

Узагальнюючи, доходимо висновку, що компетентність – це не тільки елементи знань різних навчальних предметів, а додаткові, незалежні від предметів, інтегровані знання, які можуть бути використані в будь-якій галузі пізнання. Вони сприяють розвитку таких умінь: комунікації, розв’язанню проблем, аргументації, лідерству, креативності, здатності навчатися протягом усього життя. Усе це розглядається як умова життєвої ініціативності, самоорганізації, цілеспрямованого самонавчання. Ось чому компетентна людина повинна не тільки розуміти сенс проблеми, але й уміти вирішувати її практично, тобто володіти методом (знання плюс уміння) її розв’язання.

Отже, щоб засвоїти навчальну діяльність як особливу форму соціальної активності, людина повинна відтворити особисті дії, “адекватні тим, засобами яких історично вироблялися продукти духовної культури” [1, с. 147]. Ось чому навчальну діяльність треба організовувати так, щоб вона в скороченій, суттєвій формі відтворювала дійсну історію процесу народження та розвитку знань.

Важливо відзначити дві характерні риси такого засвоєння знань:

- по-перше, думка рухається від загального до окремого;
- по друге, під час процесу засвоєння з’ясовуються умови утворення понять.

Вищезазначене дозволяє конкретизувати розуміння ролі навчальної діяльності в розвитку особистості. Формами її прояву є навчальна діяльність, суспільно корисна, трудова, морально-духовна і професійна діяльність. І тільки опанувавши різні види діяльності, індивід може стати повноправним громадянином суспільства.

Усе це дозволяє зробити висновок, що така компетентність дає можливість людині вільно обирати методи навчання й таке освітнє середовище, яке б відповідало цілям її навчання й адаптації. Тоді навчання перетворюється на успішний досвід, який приносить задоволення та зводить до мінімуму ризик соціальної дезадаптації.

Сьогодення показало, що підвищення адаптації людини до постійних змін соціальних та економічних умов життєдіяльності є актуальним соціальним завданням. У вирішенні цього завдання особливого значення набувають:

- діяльнісні (професійні) компетенції – готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог справи; методично, організовано та самостійно вирішувати завдання й проблеми, а також самооцінювати результати своєї діяльності;

- персональні (гуманістичні) компетенції – готовність і здатність особистості виявляти, осмислювати й оцінювати шанси свого розвитку, вимоги й обмеження в сім’ї, професії, суспільному житті, а також виявляти особисті таланти, розробляти та розвивати свої життєві плани.

Персональні компетенції охоплюють персональні якості, такі як самостійність, самоповага, надійність, усвідомлена відповідальність, почуття гідності, розвиток самоосмисленої орієнтації на цінності;

– соціальні компетенції – готовність і здатність формуватися та жити в соціальній взаємодії, змінюватися й адаптуватися, виробляти здатність до раціональної та відповідальної дискусії й досягненню згоди з іншими. До числа соціальних компетенцій також відносять здатність до аналітичного мислення, уміння творчо працювати, комунікативні навички й здібності, уміння працювати в команді, здатність до критичного мислення. Серед соціальних компетенцій усі країни Європи виділяють найбільш важливу – громадянськість. Вона розглядається як інформована й активна участь особистості в розвитку суспільства, до якого вона належить. Це вимагає від неї знання прав та обов'язків, поваги до законів і правлячих інституцій у плюралістичному суспільстві; участі в розвитку як знаку солідарності з майбутнім поколінням.

Треба зазначити, що при соціалізації особистості змінюється погляд на суб'єкта практичної діяльності: з пасивної індивідуальності, яка постійно потребує допомоги, людина перетворюється в реально-го або потенційного носія соціально значущих якостей: таланту, винахідливості, ініціативи, унікального досвіду, творчості.

Однією з умов успішності вирішення післядипломною освітою комплексу інноваційних дидактичних завдань є розробка відомчого глосарію ключових педагогічних термінів у їхній сучасній редакції – для єдиного використання в усіх ланках системи освіти.

Неабиякого значення набуває залучення педагогів до цільових соціальних проектів дослідницького, освітнього, прогностичного характеру, які спрямовані на розвиток соціально-освітньої ситуації в регіоні як середовищі формування й розвитку їхньої компетенції командної роботи для розв'язання життєвих проблем стабільного розвитку території. Це підвищення готовності сучасного педагога до широкого соціального партнерства (на рівні сім'ї, педагогічного колективу, закладів культури, науки, здоров'язбереження, правопорядку тощо).

При цьому також важливим є врахування зміни ролі викладача в сучасному освітньому процесі – від трансляції знань і засобів діяльності до проектування індивідуальної траєкторії інтелектуального (особистісного) розвитку кожного, хто навчається. Така зміна обумовлює розгляд *соціальних компетенцій* серед вимог до кваліфікації спеціаліста. А це сприяє оновленню дидактичних моделей (розробка індивідуальних маршрутів, застосування ІКТ, проведення майстер-класів, організація стажування), структури змісту (створення модулів і т.д.) та методів і форм (застосування інтерактивних і проектних методів навчання, тренінгів, case-study (ситуативного навчання), дистанційних педагогічних конференцій) викладання в післядипломному процесі.



Аналізуючи вищезазначене, приходимо до *висновку*, що реалізація компетентнісного підходу в освіті потребує необхідних змін у системі педагогічної післядипломної освіти. Це означає, в першу чергу, необхідність зміни вимог до результатів підвищення кваліфікації педагогів, виокремлення серед них “метапредметних”, “культурних” і “предметних” досягнень.

Враховуючи довготривалість процесу отримання таких освітніх результатів і короткочасність традиційних курсів підвищення кваліфікації, важливо запроваджувати оптимальні форми випереджального навчання (очно-заочні, дистанційні, системи опорних шкіл, тьюторства тощо).

З упевненістю можна стверджувати, що від успішності перебудови післядипломної освіти педагогів залежить формування ключових передумов готовності шкільного вчителя до розв'язання актуальних освітніх завдань для стабільного розвитку та поліпшення якості життя.

Потребують *подальших досліджень* проблеми: критеріально-орієнтованого оцінювання надпредметних і культурних результатів післядипломної освіти педагогів; ефективності та якості системи моніторингу післядипломної освіти; застосування принципово інших (альтернативних) оцінних процедур, які мають відповідати особистісним компетентнісним характеристикам професійної діяльності педагога.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов // Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Ж. Делор. – Издательство UNESCO, 1996. – 53 с.
3. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
4. Резник Ю. М. Социальная теория и мир практик / Ю. М. Резник // Журнал “Личность. Культура. Общество”. – 2008. – Т. 10. – Вып. 1 (40). – С. 9–18.

В статье рассмотрены вопросы перестройки образовательного процесса повышения квалификации педагогов на основе компетентностного подхода. Раскрыта сущность задач непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* качество жизни, компетентность, реформирование, процесс повышения квалификации педагогов.

In article questions of reorganization of educational process of improvement of professional skill of teachers on a basis of competence a campaign are considered. The essence of the purposes of continuous pedagogical education is opened.

*Keywords:* quality of life, competence, reforming, process of improvement of professional skill of teachers.

*Надійшла до редакції 29.11.2010 р.*

## ВПЛИВ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОГО ПРОСТОРУ РЕГІОНУ НА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНЯ

С. В. Грушкіна

*Загальноосвітній навчальний заклад № 24 м. Мелітополь*

У статті розглянуто вплив культурно-мистецького простору регіону на формування художнього світогляду учнів. Висвітлено розвиток жанрової системи живопису Запорізького Приазов'я, а також пов'язані з цим можливості культурологічного інформаційного забезпечення шкільної освіти.

*Ключові слова:* художній світогляд учня, шкільна освіта, регіональна культура.

*Постановка проблеми.* Сучасна педагогічна теорія і практика орієнтується на пошук шляхів, які б сприяли повноцінному формуванню особистості учня. Розвиток художнього світогляду, удосконалення культурної свідомості учнівської молоді передбачає залучення регіональних можливостей мистецтва. Його образний характер, здатність впливати на почуття, розум, волю особистості створюють особливі умови формування в молоді позитивного ставлення до розвитку регіональної культури. Звідси цілком мотивованим слід вважати підхід сучасної шкільної практики до вивчення регіональних видів мистецтв у контексті художнього світогляду учнів.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Зазначимо, що серед основних джерел впливу на особистість важливе місце, як визначає наукова громадськість, належить мистецтву. Дослідження проблеми формування світогляду особистості розкривалося в працях К. Васильковської, С. Гончаренка, Н. Миропольської, О. Рудницької, Н. Невярович, Е. Помиткіна, І. Сиземської, В. Сухомлинського. З питання проблеми розвитку художнього простору регіональної культури було висвітлено в роботах науковців: О. Голубець, Д. Дорошенко, А. Коваленко, В. Сидоренко, Т. Смирнової.

У фокусі нашого дослідження – актуальна творчість художників Запорізького Приазов'я, що має навчально-освітні перспективи у вирішенні проблеми формування художнього світогляду учня. *Завдання* нашого дослідження полягає в тому, щоб обґрунтувати розвиток жанрових особливостей живопису Запорізького Приазов'я останньої третини ХХ – початку ХХІ ст. та визначити його вплив на формування світогляду учнів.

*Метою статті* є розкриття впливу використання культурно-мистецького простору регіону Запорізького Приазов'я в навчальному процесі на формування художнього світогляду учня.

Українське мистецтво, як вважає О. Голубець, сьогодні перебуває на стадії усвідомлення своїх національних витоків і вивчення художніх процесів, які впливають на особистість у процесі сприймання, усвідомлення та осмислення. Майстри, які стояли біля витоків цих напрямів, часто були полярно відмінними у своїх новаторських пошуках, але об'єднані усвідомленням епохи як особливої світоглядної системи, здатної змінити “обличчя часу” [2, с. 169].

Жанрові пошуки в живописі, як свідчить дослідник, дозволяють простежити шляхи й етапи творчої діяльності цілого ряду майстрів, визначити роль і місце кожної творчої особистості в українському образотворчому мистецтві. Творчий внесок митців у розвиток художніх процесів в Україні на початку ХХІ століття відбувається через пошуки нових засобів формотворення й методів образотворчості [там само, с. 147].

За дослідженням автора, живопис визначає виховну, розвивальну, а також досить актуальну в наш час світоглядну функцію. Дослідник підкреслює, що завдяки високохудожнім творам відбувається духовне збагачення людини, розвиток її творчої активності, а також осягнення нею художньої картини світу. Отже, завдяки широкій системі образів і багатоаспектним можливостям впливу на свідомість людини мистецтво відіграє важливу роль у становленні особистості, зокрема у формуванні її художнього світогляду, що є пріоритетним завданням сучасної освіти.

Культурна сфера Запорізького краю й мистецьке життя як її складова в останні десятиліття ХХ – на початку ХХІ ст. акумулювали в собі поєднання соціологічних, естетичних та ідеологічних проблем. Зрушення відбувались і в свідомості запорізьких митців, і вибір ними естетичної, а разом з нею й ідейної концепції залежав від тих обставин, у яких опинявся художник.

Досліджуючи жанрові особливості живопису Запорізького Приазов'я останньої третини ХХ – початку ХХІ ст., закономірно виникає точка зору, що вони є об'єктом естетичної насолоди, які примушують спостерігача задуматись над формуванням художнього світогляду. В цей час прослідковується набуття й розвиток сучасного живопису в контексті регіонального художнього простору.

Спостерігаючи за динамічністю розвитку жанрів, як вважає Д. Дорошенко, створюється можливість виявлення цілісної системи жанрів у кожному виді мистецтва. Перебуваючи в становленні ідейно-художніх тенденцій, жанрова система набуває власних особливостей в соціокультурному просторі, має власну стилістику. Як зазначає автор, за роки державної незалежності України відбулися істотні зміни в усіх сферах суспільного життя, зокрема – в живописі. В образотворчому мистецтві ці зміни проявилися жанрово, стилістично та тематично [3, с. 74-79].

Творчість сучасних запорізьких митців – це постійні жанрові пошуки і зміни форм самовираження. Більшість сучасних художників не працюють в одному жанрі, вони експериментують із жанрами, техніками і стилями. На сьогодні Запорізька мистецька організація складає 90 осіб, які ввійшли до НСХУ. Серед цієї кількості митців почесне місце посідають 35 художників: А. Якимець, Б. Чудновський, В. Форостецький, А. Фомін, Л. Фащенко, Ю. Тихонов, А. Тарабанов, Г. Соколенко, Г. Сапегіна, В. Рекуненко, В. Пронін, Ю. Півень, Ю. Остапов, В. Нежуга, О. Москвіна, І. Матяшук, О. Матюшенко, В. Луценко, Д. Шувалов, В. Луньов, Н. Коробова, В. Гулич, А. Беспалова, І. Євченко, Т. Дружина, О. Демиденко, С. Латанський, В. Герценок, М. Кармазь, М. Іолоп, Л. Кривопуст, Б. Єгоров, О. Жолудь, О. Бовкун, С. Липовцев, які складають творче підґрунття українського образотворчого мистецтва кінця XX – початку XXI століть.

На нашу думку, сучасний мистецький процес в Україні демонструє різноманіття жанрових напрямів, а художнє життя Запорізького краю в цілому наповнене новими явищами та процесами, що є оглядом сучасної ситуації в образотворчому мистецтві. Тому інформація посідає помітне місце як критерій регіональної значимості для учня в межах формування художнього світогляду.

Мистецтво як джерело духовного збагачення людини, розширення її понять та уявлень, удосконалення сенсорної сфери, логічного мислення, накопичення досвіду спілкування з прекрасним, втіленим в ідеальних образах, формах, формування художнього світогляду, з розвитком особистості набуває нового, вагомішого та ширшого значення.

Як вважає Т. Смирнова, починаючи з 1989 року, українські художники пізнають “смак свободи”, що захопив митців нового покоління. Невипадково перші ознаки нового художнього мислення виникли в живописі як в одному з найпоширеніших в Україні виді мистецтва і, зокрема, в інтерпретації картини як найусталенішої його форми. На зламі 1980–1990-х років розпочинається процес інституціалізації андерграундних течій, себто створення альтернативних (або напівальтернативних) до офіційної системи установ, галерей, об’єднань, мистецьких центрів, фестивалів [7, с. 96].

За нашим дослідженням, у цей період звернувся до актуальної національно-історичної тематики запорізький художник А. Якимець, член НСХУ (1977), у своїх творах “Пам’ять” (1985), “Сімейні реліквії” (1988), “Багряний вечір” (1988). Картини художника містять у собі деколи жанровий елемент – характерні сцени з національних традицій життя народу. Вводячи в історичне полотно елементи жанру, художник тим самим надає творам соціального звучання. Такі жанри, як портрет, побутовий, сюжетно-тематична картина, теж притаманні картинам автора.

Яскравим представником історичного жанру виступає В. Форостецький, член НСХУ (1977). Основні твори: “Відродження” (1991), “Країна предків” (1992). Особливістю В. Форостецького є здатність сприймати й відображати історичні події в багатьох стилетворчих способах художнього мислення. Визначними напрямками творчості художника в історичному жанрі мистецтва є універсальність творчих інтересів, прагнення з’єднати історію і сучасність.

Як вважає А. Коваленко, сучасному мистецтву притаманні строкатість засобів вираження і творчих задумів. Жанровою тенденцією стало розмивання меж між окремими видами, стилями та напрямками, внаслідок якого утворилися нові види мистецтва, що поєднують в собі образотворчість і театр, кіно та музику. Жанрове поєднання живопису з новими інформаційними технологіями дозволяє розглядати його як нове явище між живописом і новими медіа.

На зламі XX–XXI століть жанрові зміни відбулися в образотворчому мистецтві, їх можна характеризувати за такими напрямками: тематичні (замість виробничої тематики постали нові теми); стилістичні (стилі – від імпресіонізму до постмодерну); ідейні (місце пропаганди ідеалів, відображення його різними засобами, наприклад епажем) [4].

Запорізьке образотворче мистецтво сьогодні перебуває в стані жанрових набутків, висвітлюючи різні форми зображення. Таким чином, взагалі український пейзаж у контексті духовних пошуків сучасної епохи відіграв провідну роль у формуванні нового світогляду на виникнення живописного та графічного пейзажу.

На нашу думку, характер запорізького мистецтва багато в чому зумовлений впливом ідеологічної боротьби свого часу. В кінці XX – на початку XXI ст. інтенсивно розвиваються природничі науки. “Природний” підхід до пізнання світобудови стає впливовим фактором у процесі формування пейзажного жанру, що знайшло відображення в специфіці українського відчуття ландшафту.

Широким діапазоном жанр пейзажу, представлений митцями Запорізького Приазов’я, посів провідне місце серед жанрів живопису [7].

Таким чином, окремі твори пейзажу мають оглядовий характер і претендують на глибину вивчення цього, безумовно, цікавого та самобутнього явища. Особливе місце в пейзажному спадку запорізьких художників посідають твори А. Фоміна, Л. Фашенко, Ю. Півень, І. Матящук та ін., де природа сприймається як об’єкт пізнання, в тому числі й естетичного.

На думку дослідників, простір запорізьких ландшафтів складається із сукупності окремих мікропросторів, кожний з яких має власну композиційну структуру. Все це народжує специфічний вид панорамного пейзажу Запорізької області. У картинах художників люди,

тварини виступають як частка природи, а сама природа здається наділеною почуттями.

Запорізький пейзажний живопис дає безліч прикладів просторової побудови. Роль світла в живописі та графіці поступово збільшується. Світло об'єднує й підпорядковує собі весь простір картини.

На нашу думку, гармонійно об'єднують жанри пейзажу, сюжетно-тематичної картини та натюрморту у своїх роботах М. Іолоп, Ю. Півень, І. Матяшук, Л. Фашенко, Г. Соколенко, В. Пронін, Б. Єгоров, В. Герценко, М. Кармазь, Л. Кривопуст, О. Демиденко, О. Фесенко, Н. Коробова, Н. Блізнякова, Н. Кісельова, В. Луценко, В. Нежуга, О. Москвіна, В. Рекуненко та ін. Композиції полотен чітко продумані авторами, де кожен предмет у просторі має своє визначне місце. Творчості художників притаманне подолання умовностей пейзажного тла та зображення природи в динаміці, в нерозривному зв'язку з людськими думками й переживаннями.

Великий досвід роботи з пейзажем накопичив у своїй практиці запорізький художник Кривопуст Леонід Григорович (член НСХУ, 1987). Твори художника: "Край запорізький – с. Бабурка" (1983), "Поля осінні" (1984), "Тепла осінь" (1985), "Мальви" (1999), "Хортиця" (2000), – мають своє бачення та свої традиції українського пейзажу та натюрморту.

За дослідженням В. Сидоренко, нове колористичне вирішення картин відповідає зразкам реалістичного бачення природи. Відчувається використання нових засобів, щодо зображення соціально забарвленої жанрової картини: реалістична інтерпретація навколишнього середовища з усіма його нюансами: присутність зображення людини і так званого індустріального простору, подолання умовностей пейзажного тла та зображення природи в динаміці, в нерозривному зв'язку з людськими думками й переживаннями [6, с. 9].

Найбільш органічно жанрова перспектива пейзажу, натюрморту та сюжетно-тематичної картини застосована в роботах живописця А. Тарабанова (член НСХУ з 1988 р.): "Літній ранок" (1979), "Рибалки" (1981). Художник виводить пейзаж на передові позиції. Людина починає бути задіяна в пейзажі автора, тому що вона найближча до природи. Таким чином, художник розкриває взаємозв'язок природи і людини, соціальне звучання, яке виражається в постаті та в побудові композиції.

Достатньо яскраво й незвично відобразила колорити пейзажу, побутового жанру, натюрморту та портрета Москвіна Оксана Анатоліївна Член НСХУ (2006) у своїх творах: "Бабусіне подвір'я" (2002), "Фіалки" (1992), "Родинний портрет". У кожному із цих творів присутній національний характер, котрий прослідковано в народному побуті. В деяких із них втілилися думки художника як духовного носія.

У побутовому жанрі відобразили провідні тенденції запорізькі художники А. Якимець, Б. Чудновський, В. Нежуга, А. Тарабанов, Г. Соколенко, І. Євченко, Т. Дружина, В. Луценко, В. Луньов та ін.

На нашу думку, мають яскраві набутки в жанрах алегорія, анімалістка, натюрморт В. Нежуга (член НСХУ, 1987), Д. Шувалов (член НСХУ, 1989). Працюючи в багатьох видах і жанрах образотворчого мистецтва, художники найповніше виразили своє природне прагнення до жанрового поєднання через символічний алегоризм у творчому методі.

Міфологічний жанру передали у своїй творчості А. Тарабанов (член НСХУ, 1988) у творах “Зв’язок часів” (1982), “День, що зникає” (1999) та Г. Сапегіна (член НСХУ з 1984 року) у творі “Європа і Зевс” (жанр алегорії теж притаманний творчості художниці).

Особливий внесок зробив у скарбницю історичного та батального жанрів В. Форостецький (член НСХУ, 1977), Заслужений діяч мистецтв України (2002). Тяжіння художника до історичного й батального жанрів можна вважати логічним продовженням традицій, які склалися у ХХ ст. У зв’язку із цим автор відтворює тематичні та жанрові орієнтації (історична проблематика, психологічний портрет та ін.) у своїх творах “Відродження” (1991), “Країна предків” (1992) та ін.

Поєднала у своїй творчості жанрові композиції натюрморту, пейзажу, автопортрета, портрета Н. Коробова (член НСХУ, 1987). На перші роботи Н. Коробової (1970–80 рр.) – “Автопортрет з яблуком” (1970), “Ранок” (1979) – вплинула творчість Зінаїди Серебрякової, картина “Полудень” увійшла в історію соцреалізму й була опублікована в книзі Ю. Манійчука “Реалізм та соціалістичний реалізм в радянську епоху” (Київ, 1998). Н. Коробова також пробувала себе в амплуа оформлювача книжок.

Педагогічний досвід використання описаної інформаційних матеріалів і культурних артефактів у процесі навчання художньої культури (розділ “Живопис”) свідчить, що їх доцільно розглядати в поєднанні з проектними, інформаційними або пошуково-дослідницькими методами й технологіями.

*Висновки.* Як показав проведений аналіз, жанрова палітра живопису Запорізького краю дуже об’ємна, різностороння й тому має посідати належне місце в регіональній компоненті шкільного освітнього процесу.

Учні старшої школи, знайомлячись із жанрами живопису, в яких постає цілий ряд глибоких морально-етичних і практичних проблем, на прикладі регіональної мистецької тематики можуть зіставляти світорозуміння, світогляд художника із власним на реальних об’єктах. При цьому відбувається самостійний підбір, пошук вирішень тієї чи іншої проблеми на прикладі кожного художнього твору, узагальнень культурологічного характеру.

Дидактично обґрунтований відбір різножанрових творів живопису митців Запорізького Приазов’я є важливим та актуальним, інформаційно спрямованим на спілкування учня з регіональною культурою і формування його художнього світогляду.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на розкриття додаткових дидактичних можливостей використання артефактів регіональної культури в навчальному процесі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Васильковська К. М. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / К. М. Васильковська ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
2. Голубець О. М. Мистецьке середовище Львова другої половини ХХ століття (соцреалізм і свобода творчості) : дис... на здоб. наук. ступ. д-ра мистецтвознавства : 17.00.05 / О. М. Голубець. – Львів, 2002. – 353 с.
3. Дорошенко Д. Розвиток науки українознавства у ХІХ ст. та її досягнення / Д. Дорошенко. – К. : Либідь, 1993. – 293 с.
4. Коваленко А. Український світ у творчості Івана Мясоедова / А. Коваленко // Образотворче мистецтво. – 1999. – № 3-4. – С. 90–92.
5. Масол Л. Художня культура. 10–11 кл. : програма для ЗНЗ художньо-естетичного напрямку (профільний рівень) / Л. Масол, Н. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 1. – С. 2–11 ; № 2. – С. 2–12.
6. Сидоренко В. Д. Культурологічні аспекти художньо-стильової еволюції візуального мистецтва України (ХХ – поч. ХХІ століть) : автореф. на здоб. ступ. канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / В. Д. Сидоренко. – Х., 2004. – 12 с.
7. Смирнова Т. Б. Проблематика становлення пейзажного жанру як виховний фактор / Т. Б. Смирнова // Нова педагогічна думка. – Рівне, 1999. – Вип. ІІІ. – С. 94–98.

В статтю розглянуто вплив культурно-художественного пространства регіону на формування художественного мировоззрення учасників. Освітлено розвиток жанрової системи живопису Запорозького Приазов'я, а також зв'язані з цим можливості культурологічного інформаційного забезпечення шкільного образования.

*Ключевые слова:* художественное мировоззрение ученика, школьное образование, региональная культура.

In article influence of cultural-art space of region on formation of art outlook of pupils is considered. Development of genre system of painting of the Zaporozhye Priazovye, and also the possibilities of culturological information support of school education connected with it is shined.

*Keywords:* art outlook of the pupil, school education, regional culture.

*Надійшла до редакції 01.12.2010 р.*



## **ДИТЯЧА ТЕМАТИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОНЦЕРТІВ ДОНЕЦЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ У ШКІЛЬНІЙ МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ**

І. Й. Дубільєр

*Школа мистецтв № 8 м. Донецьк*

У статті аналізовано особливості втілення дитячої тематики в інструментальних концертах донецьких композиторів. Розглянуто їхню роль у шкільній музичній освіті.

*Ключові слова:* композитор, творчість, інструментальний концерт, шкільна музична освіта.

*Постановка проблеми.* Завдання музичної освіти та виховання в школі постійно змінюються та ускладнюються. Новий предмет “Художня культура”, важливою складовою якого є музична культура, може мати велике культурно-історичне навантаження за умов оновлення його змісту та методики викладання.

Досвід останніх років переконує, що інтерес учнів до вивчення сучасної музики зростає. Тому важливо підтримувати його, збагачуючи курс новими цікавими темами культурно-історичного спрямування. Такою темою на регіональному рівні може бути інструментальна творчість композиторів Донецької організації Національної Спілки композиторів України Олександра Миколайовича Рудянського та Сергія Олексійовича Мамонова.

Знайомство з інструментальними концертами донецьких авторів дозволить учням краще орієнтуватися в багатьох явищах сучасної музики, в її жанрах, формах та засобах музичної виразності.

На прикладі цих творів учні старших класів мають можливість спостерігати синтез різних жанрів інструментальної музики (симфонії, сонати), а також поєднання музичних засобів попередніх епох із сучасними прийомами композиторської техніки. Тому інформаційну та навчально-пізнавальну роль цих уроків важко переоцінити.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Аналізом інструментальної творчості О. Рудянського і С. Мамонова займалися музикознавці: І. Біленька [1], І. Гамова [2], В. Гливинський [3], В. Іванченко [4], Т. Кіреєва, С. Саварі [5], О. Пономаренко-Цанк [6]. Так стислі біографічні відомості про композиторів поряд з аналізом деяких їхніх творів даються в книзі “Композитори Донбасу” Т. Кіреєвої та С. Саварі [5]. Також слід назвати статтю І. Гомової [3], яка виявляє загальні тенденції розвитку сучасної поліфонії у творчості донецьких митців, відбиті крізь призму індивідуального стилю і художньо-естетичних поглядів кожного з музикантів. Відображення новаторських тенденцій концертного стилю у творчості О. Рудянського і О. Мамонова ми

знаходимо в статті О. Пономаренко-Цанк [6]. Проблема симфонізації концертного жанру розглядається в статті В. Іванченко [4].

У той же час музична література, розрахована на дитячу та юнацьку аудиторію, що важливо для музичної освіти, дуже обмежена.

Актуальність цієї проблеми пов'язана також і з тим, що в програмі з предмета “Художня культура” [7] в школі, складовою частиною якої є “Музична культура”, передбачено теми “Творчість українських композиторів ХХ століття” та “Інструментальна музика ХХ століття”. Тому знайомство з творчістю донецьких авторів буде сприяти вирішенню проблеми реалізації культурно-історичної регіональної компоненти змісту музичної культури школярів.

*Метою статті* є визначення особливостей дитячої тематики музичних творів в інструментальних концертах О. Рудянського, С. Мамонова та дидактичних можливостей їхнього використання в шкільній музичній освіті.

Творчість композиторів Донецької організації Національної Спілки композиторів України (ДОНСКУ) є порівняно молодого, але досить повнокровною гілкою могутнього древа української музичної культури.

У їхніх творах, що складають широку жанрову панораму (від пісні, вокальної та інструментальної мініатюри до опери, балету й симфонії), знаходять втілення різноманітні теми, образи, які відбивають реалії сьогодення, світовідчуття сучасного митця.

Серед композицій донецьких авторів вагоме місце належить творам для дітей. Результатом звернення до цієї теми стала поява ряду інструментальних, вокальних, музично-театральних творів, серед яких сюїта “Ілюстрації до народної казки” та хорова сюїта № 1 “Пісні з Волині” на теми дитячих українських пісень О. Некрасова, музика до театральної вистави за мотивами українських казок І. Франка “Пофарбована лисиця” Є. Мілки, хори “Зіронька”, “Барабан” В. Стеценка, мюзикл “Друга таємниця золотого ключика” О. Скрипника тощо.

Визначимо можливості для музикознавчого аналізу в музичній освіті творів “Шкільний” концерт для фортепіано з оркестром Олександра Миколайовича Рудянського та Концертино для фортепіано з оркестром Сергія Олексійовича Мамонова.

О. Рудянський – один із провідних композиторів ДОНСКУ, заслужений діяч мистецтв України, професор, лауреат обласних конкурсів сучасної пісні, дипломант Всесоюзних і республіканських конкурсів оглядів балетної і симфонічної музики.

Його творчість відзначена активністю художніх пошуків, жанровою різноманітністю. У мистецькому доробку композитора 2 опери, 3 балети, декілька симфонічних, вокально-симфонічних творів, 2 інструментальних концерти, 4 кантати, камерні та хорові твори, романси, пісні.

О. Рудянський – авторитетний і визнаний майстер, композитор яскравого обдарування. Серед головних рис його творчості – світле, радісне світосприйняття, охоплення широкої амплітуди подій, образів, пов'язаних із минулим і сьогоденням, з епосом, лірикою і драмою. В його музиці поєднуються класичні традиції та пошук нових музичних засобів.

За значний внесок у розвиток української національної культури композитора нагороджено Срібною медаллю і дипломом Академії мистецтв України.

Серед значної кількості творів, написаних О. Рудянським у 1990-ті роки, особливе місце належить концертному жанру. Це “Концертино” для віолончелі і симфонічного оркестру (1985), “Шкільний” концерт для фортепіано з оркестром (1989).

Проаналізуємо “Шкільний” концерт для фортепіано з оркестром.

“Шкільний” концерт для фортепіано з оркестром – яскравий художній твір, який неодноразово лунав зі сцени. У концерті, якому притаманні світле світосприйняття, життєрадісність, панують образи дитинства та юності. Для втілення цих образів О. Рудянський звертається до основних жанрів музичного мистецтва – пісні, танцю та маршу. Через їхні інтонації композитор у доступній формі знайомить юного музиканта і слухачів з особливостями концертного жанру, а також з яскравою атрибутикою дитячого життя.

“Шкільний” концерт, написаний у 1989 році, було присвячено доньці композитора Наталії. Друга редакція відбулася в 1995 році. Першою виконавицею твору в залі ім. С. Прокоф'єва Донецької філармонії стала учениця музичної школи № 4 м. Донецьк В. Кіреєва.

О. Рудянський у концерті орієнтується на традиційну класичну схему тричастинної композиції, яка сформувалася у творчості Й. Гайдна, В. Моцарта і Л. Бетховена: перша частина – сонатне allegro, друга частина – варіації, третя частина – рондо-соната.

Драматургія твору спирається на три основні музичні лінії. Перша – мелодико-пісенна. Так, наприклад, тема першої частини нав'язана інтонаціями дитячих масових пісень. Друга – жанрово-ритмічна, наприклад основна тема фіналу, сигнальні заклики труби в якій імітують звуки піонерського горна. Третя – національний український фольклор; в основі теми варіацій із другої частини – мелодія української народної пісні “Ой чий то кінь стоїть”.

Разом із тим, композитор у “Шкільному” концерті поряд із класичною схемою побудови циклу використовує романтичний тип піанізму, продовжуючи традиції О. Бородіна, П. Чайковського. Тут ніби перетнулися дві традиції. Одна – лірико-драматична, від П. Чайковського, містить емоційне начало (другий епізод фіналу) – ліричний вальс. Друга, яскраво національна, епічна, від О. Бородіна – тема першої частини.

Таким чином, у “Шкільному” концерті О. Рудянського відбувається синтез різних музичних стилів і жанрів попередніх епох: тип класичної композиції поєднується з романтичною фактурою, а пісенні, танцювальні, маршеві жанри використовуються для створення яскравого образного строю твору.

С. Мамонов – голова Донецької організації Національної Спілки композиторів України, секретар правління Національної Спілки композиторів України, професор кафедри композиції і сучасних музичних технологій Донецької державної музичної академії ім. С. Прокоф'єва, лауреат Республіканської премії ім. М. Островського.

Його ініціатива, творчий особистий внесок у розвиток музичного мистецтва шахтарського краю відзначені в 1986 році званням заслуженого діяча мистецтв України. У Донбасі С. Мамонова знають не тільки як громадського діяча, а й талановитого композитора, автора цілому ряду цікавих творів.

*Концертино для фортепіано з оркестром* С. Мамонова привернуло увагу слухачів яскравим тематизмом, багатством ритміки, рельєфністю контрастів.

Цей твір хоч і написаний для дітей та юнацтва, але може бути використаний з освітньою метою не лише для знайомства з особливостями жанру. Це відомий і яскравий художній твір.

Концертино створено в студентські роки (I ред. – 1973 р., II ред. – 1974 р.). Друга редакція стала дипломною роботою в Харківському інституті мистецтв, де автор навчався по класу композиції в В. Борисова.

Твір пройнятий життєрадісністю, оптимізмом юності. Його драматургія епічна, не конфліктна. Тому для створення контрасту композитор застосовує ефект циклічності, за якої розділи розташовані таким чином:

| Експозиція | Епізод   | Розробка | Епізод   | Реприза |
|------------|----------|----------|----------|---------|
| Швидко     | Повільно | Швидко   | Повільно | Швидко  |

Після експозиції йде не розробка, а повільний розділ *Moderato*. Перед репризою також знаходиться повільний епізод *Moderato cantabile*, і тому розробку, яка розділяє два повільних епізоди, можна вважати розділом, що виконує функцію Скерцо в циклі. Завдяки цьому в цілому утворюється ефект п'ятичастинного циклу.

“Таким чином, у Концертино структура крайніх розділів – експозиційного і репризного – зберігає ознаки сонатного *allegro* з дзеркальною репризою, а у розробці відбувається процес трансформації форми в циклічність концертного плану” [2, с. 117].

Близькість тематизму також вплинула на спільність інших стилістичних факторів: відсутність темпового контрасту, єдність метри-

ки (розмір 6/8), гармонійне оформлення (дисонанси, багатотерцові акорди, комплекси нетерцової структури).

У Концертино важливим засобом розвитку стає поліфонія. Так, наприклад, на початку розробки "...поєднуються тематично, темброво, фактурно різноманітні пласти, здійснюючи підготовку до кульмінації, а канон ритмічно загостреної ГП, що звучить пронизливо (флейта піколо і кларнет) сполучається з гармонічним пластом у струнних, пронизаних "стукаючим" мотивом і остинатною фігурою у контрабасів, що асоціюється з неухильним рухом уперед" [6, с. 103].

Твір приваблює яскравістю оркестровки, застосуванням цікавих тембрових барв, композитор використовує тембри скрипки і віолончелі, флейти і фагота, внаслідок чого створюється темброве розмаїття. Риси "концертної симфонізації" виявляються на рівні тембрового зіставлення соло й оркестру, солюючих груп інструментів.

Концертино для фортепіано з оркестром С. Мамонова посідає гідне місце в українській фортепіанній музиці, тому що не тільки продовжує традиції жанру, але є і досить новаторським у галузі його симфонізації.

Таким чином, вивчення цих творів відкриває широкий простір для можливостей аналітичної роботи на уроці музики.

При викладанні цієї теми слід звернути увагу на спадкоємність, зв'язки з тенденціями розвитку класичного інструментального концерту (форми, жанри), а також на індивідуальні особливості, притаманні кожному з митців при втіленні дитячих образів.

У "Шкільному" концерті О. Рудянського – це синтез різних музичних стилів (класичного, романтичного, національного) і жанрів попередніх епох (вальс, марш, дитяча масова пісня, українська народна пісня), завдяки якому композиторові вдалося створити дивовижний світ – цілісний та єдиний, світ доброти та людяності.

У Концертино для фортепіано з оркестром специфіка цього жанру (юнацький концерт) обумовила особливий образний стрій і пов'язані з ним драматургічні властивості: світле світосприйняття, життєрадісність, скерцозність. Для створення цих образів композитор широко використовує поліфонічні прийоми розвитку, цікаві темброві барви, сучасні гармонічні засоби.

*Висновки.* Музикальні твори і їхній музикознавчий аналіз композиторів О. Рудянського та С. Мамонова мають великий потенціал для вивчення в музичних і загальноосвітніх школах м. Донецьк і регіону в темі "Твори композиторів регіону". Цей матеріал є важливою культурно-історичною регіональною компонентою змісту музичної освіти школярів.

Художня спадщина О. Рудянського та С. Мамонова є невід'ємною частиною української музичної культури, впливає на формування художньо-естетичних і стильових орієнтирів юнацтва. У зв'язку із цим

подальше її вивчення в навчальних закладах сприятиме створенню цілісної панорами української музики ХХ століття, підвищенню ефективності естетичного виховання дітей та юнацтва.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Біленька І. Л. На основі інтонаційного синтезу / І. Л. Біленька, Д. Б. Шейнін // Музичне мистецтво Донбасу: вчора, сьогодні, завтра / Донецька державна консерваторія ім. С. С. Прокоф'єва. – Київ – Донецьк, 2001. – 148 с.
2. Гамова І. В. Про поліфонію в творах Донецьких композиторів І. В. Гамова // Музичне мистецтво Донбасу: вчора, сьогодні, завтра / Донецька державна консерваторія ім. С. С. Прокоф'єва. – Київ – Донецьк, 2001. – 148 с.
3. Гливинский В. В. О музыке А. Рудянского / В. В. Гливинский. – Донецк : ВМО, 1990. – 18 с.
4. Іванченко В. Г. Інструментальний концерт у творчості донецьких композиторів (до проблеми симфонізації жанру) / В. Г. Іванченко // Музичне мистецтво Донбасу: вчора, сьогодні, завтра / Донецька державна консерваторія ім. С. С. Прокоф'єва. – Київ – Донецьк, 2001. – 148 с.
5. Киреева Т. И. Композиторы Донбасса / Т. И. Киреева, С. В. Савари. – Донецк : Донецчина, 1994. – 256 с.
6. Пономаренко-Цанк О. Ю. Жанр фортепіанного концерту в творчості донецьких композиторів 70–90-х років ХХ ст. / О. Ю. Пономаренко-Цанк // Музичне мистецтво Донбасу: вчора, сьогодні, завтра / Донецька державна консерваторія ім. С. С. Прокоф'єва. – Київ – Донецьк, 2001. – 148 с.
7. Масол Л. Художня культура. 10–11 кл. : програма для ЗНЗ художньо-естетичного напрямку (профільний рівень) / Л. Масол, Н. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 1. – С. 2–11 ; № 2. – С. 2–12.

В статье анализируются особенности воплощения детской тематики в инструментальных концертах донецких композиторов. Рассматривается их роль в школьном музыкальном образовании.

*Ключевые слова:* композитор, творчество, инструментальный концерт, школьное музыкальное образование.

In the article analysis of the realization children's subject in the instrumental concert of Donetsk composers. It is passes in review the role in the school musical education.

*Keywords:* composer, creative work, instrumental concert, school musical education.

*Надійшла до редакції 30.11.2010 р.*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

М. В. Елькін

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

У статті подано аналіз використання методу проектів у підготовці майбутніх учителів музики. Розкривається роль проектної діяльності в навчанні учнів загальноосвітніх шкіл.

*Ключові слова:* метод проектів, проектна діяльність, підготовка майбутніх учителів музики.

*Постановка проблеми.* За останній час у суспільстві відбувається деградація моральних, етичних, культурних та інших норм і поведінки всіх верств населення, зокрема молоді. Провідну роль у вихованні молоді мають відіграти вчителі загальноосвітніх шкіл і в першу чергу викладачі гуманітарного циклу, вчителі мистецтв та художньої освіти.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* За останнє десятиліття XX століття та початку XXI століття з'явилися численні публікації, присвячені аналізу проектного методу, у його основі лежать ідеї Дж. Дьюї, який вбачав необхідність подолання протиріччя між особистістю та суспільством у протистоянні "між тим, що той, хто вчить, хоче робити, і тим, що його примушують робити" [5]. Характерними для розробленої Дж. Дьюї концепції прагматичного навчання (від грец. прагма – справа, дія) є методи, що забезпечують власні відкриття тих, хто навчає і вчиться, та які орієнтовані на наукове дослідження як зразок створення стратегії навчання.

Ці ідеї знайшли своє висвітлення в розробленому учнем Дж. Дьюї У. Кілпатриком методі проектів, тобто в організації навчання в процесі активної пошукової діяльності, спрямованої на розв'язання конкретної практичної проблеми (соціальної, побутової, виробничої). Основним мотивом такої діяльності для тих, хто вчиться, стає не стільки сам процес пізнання, скільки намагання розв'язати конкретну проблему, розробити необхідні рекомендації, що будуть використані на практиці. При цьому цінність проекту визначається його освітнім, розвивальним і виховним потенціалом, тобто можливістю залучити тих, хто вчиться, до найрізноманітніших видів діяльності, які забезпечують не лише розширення їхнього кругозору, життєвого досвіду, але й оволодіння різними способами творчої, дослідницької діяльності.

У 1920-х роках минулого століття метод проектів став одним із найбільш популярних у вітчизняній освіті методів навчання, однак закладені в ньому педагогічні завдання часто спотворювались. Особливо яскраво всі достоїнства й недоліки застосування цього методу знайшли своє відображення в ідеях та досвіді В. Н. Шульгіна, теорія якого одержала назву “Теорія відмирання школи”. Зміст освіти визначався не стільки програмою, інтересами тих, хто вчиться, скільки потребами навколишньої життя. На думку В. Н. Шульгіна, “результати роботи за методом проектів повинні вимірятися не тільки освітньо-виховним ефектом, але й ступенем розв’язання тієї господарської, політичної, культурно-просвітницької роботи, яку як виконання промфінплану культурний заклад взяла на себе” [4, с. 20].

*Метою статті є розкриття можливостей використання методів проектної діяльності в підготовці майбутніх учителів музики.*

Важливим фактором підготовки майбутніх учителів музики стає використання методу проектів, тому що разом із поняттям “проект” у психолого-педагогічній літературі повною мірою використовуються й поняття “проектна діяльність”, “творча проектна діяльність”, “проектне навчання”, “метод проектів”. Під проектним навчанням ряд науковців у цьому контексті розуміють таке навчання, за якого під керівництвом та за підтримки вчителя здійснюється активна творча самодіяльність учня в процесі його навчання [1; 4].

Для вчителя музики пріоритетом професійної діяльності є створення умов для творчої самореалізації учнів, підвищення рівня мотивації розвитку їхніх інтелектуальних здібностей.

Аналіз досліджень показує, що творча проектна діяльність:

- формує навички самостійної орієнтації в навчальній, науково-методичній та довідковій літературі, вчить добувати необхідну інформацію самостійно;
- активно розвиває в учнів основні види мислення;
- сприяє їхньому психічному розвитку;
- зберігає та підсилює “самість” в учнів, намагання створювати, творити тощо;
- робота з “непіддатливим матеріалом” зміцнює емоційно-вольову сферу учнів;
- сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, вчить мислити від абстрактного до конкретного;
- залучає учнів до реальної самоосвіти;
- сприяє трансформації дій: інтеріоризації (опредмечуванню), тобто переходу від зовнішніх дій до внутрішнього плану, та екстеріоризації (розпредмечуванню), тобто переходу внутрішніх дій до зовнішніх;
- допомагає учневі усвідомлювати себе творцем своєї діяльності;



- посилює позитивну мотивацію учіння, бо проект вибирається та реалізується на основі власних інтересів, потреб та можливостей;
- формує творче системне мислення;
- привчає учнів до цілеполюгаючої діяльності, яка є головним компонентом перетворення інформації, енергії, самого себе;
- сприяє формуванню культури ділового спілкування, умінню аргументовано захищати свої позиції;
- посилює уяву, яка є значним стимулом для народження нових ідей, пошуку альтернативних рішень, їхнього аналізу та синтезу як основи інноваційного мислення;
- формує внутрішній план дій та реалізує його на практиці тощо.

Розвивальний ефект методу відчувається в активній допитливості, пізнавальному інтересі студентів, в оволодінні дослідницькими методами мислення, формуванні свідомого і творчого вибору оптимальних засобів перетворювальної діяльності з великої кількості альтернативних підходів; умінні мислити системно й комплексно, самостійно виявляти потреби в інформаційному забезпеченні діяльності, безупинно опановувати нові знання й застосовувати їх як засіб перетворювальної діяльності. Використання методу проектів сприятиме формуванню високого рівня здібностей і наукових знань у перетворенні матерії, енергії й інформації в інтересах людського суспільства.

Є. С. Полат вважає, що в основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення.

Узагальнюючи, відзначимо, що проектне навчання, метод проектів – корисна альтернатива класно-урочній системі, що є актуальною проблемою для всіх учителів, які пов'язані з викладанням музики, етики, естетики, хореографії тощо та з організацією позашкільних заходів.

Як система незалежних змінних у нашому експериментальному дослідженні виступали такі показники:

- навчання проектної діяльності студентів. За цією ознакою систематизувалися експериментальні та контрольні групи на першому етапі експерименту;
- ступінь засвоєння змісту та способів ПДС, що визначається через факультативні заняття студентів. За цією ознакою систематизувалися експериментальні та контрольні групи на другому етапі функціонуального експерименту.

Під час підготовки майбутніх вчителів музики можна запропонувати дворівневу систему підготовки.

Перший рівень системи характеризується як інформаційний і передбачає теоретичну підготовку студентів. Результатом підготовки майбутніх учителів на цьому рівні має бути засвоєння ними теоретичних знань, розуміння інтегрального підходу до змісту навчання, ознайомлення з методом проектів, прийомами педагогічного проектування, створення в них позитивного психологічного настрою на експериментальну роботу.

Другий рівень – організаційно-практичний, що передбачає закріплення й апробацію теоретичних знань на практиці. З майбутніми вчителями проводили практичні заняття щодо оволодіння технологією проектної діяльності, розробку навчальних і педагогічних проектів (система планованих і реалізованих дій, необхідних умов і засобів для досягнення поставленої мети). Виконуючи такий проект, студент проходить усі етапи проектно-перетворювальної діяльності – від ідеї до її реалізації. Очевидно, що самостійний розробці проектів та їхній реалізації майбутнім учителем музики має передувати додаткова підготовка.

Головна мета активної педагогічної практики студентів (III–IV курсів) – узагальнення й систематизація загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, а також підготовка до виконання всіх функцій учителя і реалізації системи навчально-виховної роботи з учнями. На цій практиці студенти включаються в коло реальних проблем професійної праці вчителя, ознайомлюються з реальним змістом та обсягом його роботи [3, с. 11].

Орієнтуючись на ці вимоги, доцільно запропонувати студентам розробити й реалізувати проект “Моя педагогічна практика”.

### **Діяльність викладача і студентів у процесі виконання проекту “Моя педагогічна практика”**

| <b>Етапи</b>                                        | <b>Діяльність викладача</b>                                                                                                   | <b>Діяльність студентів</b>                                                                                      |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Дослідницький                                    | Обґрунтовує проблемне поле проекту “Моя педагогічна практика”. Пропонує спільно вибрати тему. Бере участь в обговоренні теми. | Обговорюють, приймають загальне рішення про актуальність проблеми. Обговорюють варіанти проблем ПД.              |
| 1.1. Виділення підтем у темі проекту, вибір підтеми | Попередньо виокремлює підтеми і пропонує студентам для вибору:<br>– стадії знайомства учнів з новим учителем;                 | Кожен студент вибирає собі підтему або пропонує свою. Бере участь в обговоренні тем, які запропонували студенти. |

| Етапи                                                       | Діяльність викладача                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Діяльність студентів                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>– характеристика стадій становлення особистості учня;</li> <li>– структура та логіка виховного процесу в школі;</li> <li>– соціальний портрет класу;</li> <li>– декомпозиція проблеми “Успішне навчання школярів”;</li> <li>– профільне навчання: маршрутний листок школяра;</li> <li>– профіль вимоги до знань та вмінь сучасного школяра.</li> </ul> |                                                                                                                                                                                      |
| 1.2. Формування творчих груп                                | Організує групи за інтересами.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Визначають свої ролі і групуються в малі команди                                                                                                                                     |
| 1.3. Підготовка матеріалів для дослідницької роботи         | Розробляє завдання, інструкції, питання для пошукової роботи і літератури.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Беруть участь у розробці завдань. Питання для пошуку, відповіді обговорюються в групах.                                                                                              |
| 1.4. Визначення форм подання підсумків проектної діяльності | Бере участь у його створенні.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Обговорюють термін і форми подання результатів дослідницької діяльності в малих командах, а потім у групах: плакат, альбом, відеофільм, натуральний об’єкт, методична розробка тощо. |
| 2. Технологічний етап                                       | Консультує, координує, стимулює до діяльності.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | У малих групах здійснюють пошукову діяльність.                                                                                                                                       |
| 3. Оформлення результатів                                   | Консультує, координує роботу студентів.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Спочатку в командах, а потім у проблемних групах та у взаємозв’язку з іншими групами оформляють результати за правилами.                                                             |

| Етапи                           | Діяльність викладача                                                                                  | Діяльність студентів                                                               |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. Презентація (захист проекту) | Організує експертизу. Експертами виступають інші викладачі ВНЗ, шкільні вчителі, студенти інших груп. | Доповідають про результати своєї роботи.                                           |
| 5. Рефлексія                    | Оцінює свою роботу щодо педагогічного керівництва діяльністю студентів.                               | Здійснюють рефлексію процесу, самооцінку своєї діяльності, її оцінку з боку інших. |

Проектний метод системно використовується також під час проведення курсового проектування на старших курсах. Студенти розробляють більш складні проекти, в яких інтегруються найбільш зацікавлені студенти й розробляють свої проекти в межах НДРС. На останньому етапі навчання студенти виконують комплексну дипломну роботу, яка за своєю суттю є інтегрованим проектом. Передбачається, що студенти повинні апробувати свої розробки в школі на переддипломній практиці.

*Висновки.* Включення в проектну діяльність, зокрема під час педагогічної практики, є дієвим методом професійної підготовки майбутніх учителів музики. Організація проектної діяльності майбутніх учителів музики має дворівневу (інформаційний і організаційно-практичний рівні) систему в професійній підготовці на старших курсах. У свою чергу, подальше використання вчителями засобів проектної діяльності в загальноосвітніх школах – один із пріоритетних шляхів організації гуманістичного навчання й виховання сучасної молоді.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры / А. В. Барабанщиков // Сов. педагогика. – 1981. – № 1. – С. 54–58.
2. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук (13.00.04) / М. В. Елькін. – К., 2005. – 20 с.
3. Профессиональная компетентность: понятия и виды : информационный справочник / сост. Н. Л. Сонянкина. – Красноярск : ИПК РО, 2003. – 25 с.
4. Сиротенко Г. О. Сучасний урок і інтерактивні технології навчання. / Г. О. Сиротенко. – Х. : Видав. гр. "Основа", 2003. – 80 с.
5. Нариси історії українського шкільництва. (1905–1933) : навч. посіб. / за ред. О. Сухомлинської [О. Сухомлинська, К. Колініченко, Ж. Ільченко та інші]. – К. : Заповіт, 1996. – 415 с.

В статье анализируется использование метода проектов в подготовке будущих учителей музыки. Раскрывается роль проектной деятельности в обучении учащихся общеобразовательных школ.

*Ключевые слова:* метод проектов, проектная деятельность, подготовка будущих учителей музыки.

In article use of a method of projects in preparation of the future teachers of music is analyzed. The role of design activity in training of pupils of comprehensive schools reveals.

*Keywords:* a method of projects, design activity, preparation of the future teachers of music.

*Надійшла до редакції 29.11.2010 р.*

УДК 371

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ**

О. О. Золотарьова

*Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

У статті досліджено психолого-педагогічні передумови інтеграції естетичного виховання молодших підлітків на уроках мистецтва в загальноосвітній школі. Використано теорії інтегративної природи свідомості й ментальності особистості.

*Ключові слова:* естетичне виховання, інтегративні технології, естетичні потреби, естетичний світогляд, педагогічні засади.

*Постановка проблеми.* Естетичне виховання в сучасній українській школі вимагає значного покращення. Нині в школах та гімназіях України естетичному вихованню приділяється недостатньо уваги як стосовно змісту, так і за обсягом навчальних годин, не спрацьовує повною мірою принцип гуманізації та гуманітаризації освіти, проголошений Законом України “Про освіту”. Щоб виправити становище, необхідно реалізувати вимоги системного підходу до естетичного виховання, забезпечити органічну єдність його мотиваційно-цільового та операційно-діяльнісного (методичного) компонентів. Що ж стосується змісту естетичного виховання, то тут потрібне, перш за все, поєднання досягнень науки в цій галузі з надбанням народної й сучасної педагогіки.

Естетичне виховання учнів підліткового віку засобами мистецтва є актуальною проблемою педагогічної теорії та практики. На необхідність її вирішення вказували дослідники, підкреслюючи, що мистецтво має певні особливості впливу на особистість і тому вимагає відповідної підготовки учнівської молоді [4; 6]. Особливої гостроти зазначена проблема набуває в умовах сьогодення, адже оновлення змісту і принципів діяльності загальноосвітньої школи України, утвердження демократичних основ організації навчально-виховного процесу зумовили пошук шляхів впливу на естетичну свідомість і діяльність особистості.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У дослідженнях відомих психологів і педагогів стверджується, що інтегративні процеси в освіті, зокрема в мистецькій, детерміновані інтегральною сутністю самої людини, її психіки, свідомості, ментальності (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Мерлін, О. Рудницька, С. Рубінштейн, М. Холодна та ін.). У сучасній освіті учень розглядається як інтегрувальна вісь, навколо якої центруються: мета, зміст, методика й інші компоненти педагогічної системи. За умов акцентуації в освітньому процесі природної єдності мистецтв у гармонії їхньої багатоманітності закладається пластичність внутрішньої організації особистості, її сприймання, мислення, уяви.

Разом із тим, як свідчить проведений аналіз, проблема визначення психолого-педагогічних умов реалізації таких інтегративних освітніх процесів іще чекає подальшого вирішення.

*Мета цієї статті* полягає у визначенні психолого-педагогічних умов реалізації інтегративних технологій естетичного виховання молодших підлітків.

В основу дослідження покладено гіпотезу, згідно з якою ефективність художньо-естетичного виховання молодших підлітків на уроках мистецтва досягається за умов упровадження в навчально-виховний процес інтегративних технологій, що передбачає розвиток в учнів емоційно-почуттєвої сфери та асоціативно-образного мислення.

Навчально-виховний процес мусить виховувати і формувати естетичні потреби в процесі гуманітарного навчання і виховання; розуміння знань про красу природи та мистецтва, засвоєння підлітками законів творчості, перехід від репродуктивного, наслідуваного до продуктивного оригінального, об'єктивно й суб'єктивно цінного процесу у створенні індивідуальної або групової естетично значущої продукції.

Важливим принципом естетичного виховання є поєднання раціонального й емоційного в ставленні до дійсності. У комплексі із трудовим вихованням ця єдність є запорукою успіху: окрім набуття відповідних естетичних потреб, учні при цьому ефективно засвоюють матеріал з інших предметів.

Формування естетичних потреб у підлітків залежить від їхніх вікових та психологічних характеристик. Естетичним потребам, як засобу шліфування творчих можливостей підлітка, належить одна з вирішальних ролей, оскільки естетична свідомість, як показав ще Ф. Шеллінг, за своєю природою споріднена із творчою (чуттєвою або інтелектуальною) інтуїцією.

Інтеграційні механізми психіки – це своєрідні пускові механізми, що стимулюють творче мислення. У процесі вирішення завдань на міжпредметній основі розумова активність спрямовується на пошук невідомих зв'язків і відношень між явищами, які не лежать на поверхні й не є очевидними. Знання, набуті в результаті інтеграційного досвіду, стають регуляторами пізнавальної активності структури пізнавальної діяльності від потреб, інтересів і мотивів до загальних і специфічних прийомів мислення.

Загальні прийоми мислення мають універсальний характер і використовуються в будь-якій галузі знання. Прийоми мислення, засвоєні при вивченні одного навчального предмета можуть застосовуватися під час опанування іншого як готові пізнавальні засоби – формується вміння перенесення знань і способів діяльності. Ці психічні новоутворення сприяють пізнавальній активності, прояву емоційно-ціннісного ставлення, тобто активної позиції щодо пізнання; наразі навчання набуває особистісної значущості. Отже, мислення відіграє конструктивну роль у процесах інтегрування.

Необхідно підкреслити, що технології пізнавальної діяльності доцільно розробляти, виходячи з теоретико-методологічних засад (підходів, принципів, методів і засобів) і враховувати психологічні механізми формування вмінь та навичок на базі відповідних задатків та здібностей. При цьому, як з'ясував С. Рубінштейн, слід проводити чітку межу між “природженими задатками” і “спадковими здібностями” [7]. Слід також розрізняти здібності як творчий потенціал і вміння як наявність відповідних механізмів для їхнього втілення в реальне життя. Постійне застосування (й удосконалення) вмінь формує навички. Необхідним елементом механізму переходу від здібностей до вмінь та навичок є наявність специфічних емоцій та уявлень про красу. Як відзначає Л. Виготський, це особливо характерно для творчості: дитина може не усвідомлювати суть справи, але інтуїтивно творить, виходячи зі смакової оцінки того, що їй подобається й потрібно. Діалектика цього процесу в тому, що естетичні потреби, які виступають як засіб формування вмінь і навичок, самі при цьому формуються і розвиваються, тобто є його результатом.

Отже, процес задоволення потреб виявляється одним з елементів розвитку людини, удосконалення її діяльності, а оскільки остання має індивідуальний характер, то при цьому відбувається

індивідуалізація естетичних потреб і, як наслідок, формується індивідуальний стиль творчої діяльності.

Індивідуальна творча діяльність як узагальнена характеристика індивідуально-психологічних особливостей людини, які виявляються в її діяльності, містить у собі такі компоненти, як: цілісна система здібностей, а також психологічних засобів їхньої реалізації, зокрема естетичні потреби особистості. Індивідуальна творча діяльність є показником високого рівня їхньої актуалізації, властивої розвиненій творчій особистості, а отже, і високого рівня розвитку її естетичного виховання.

У нашому дослідженні аналізуються задатки, здібності, уява; з'ясовується їхній зв'язок з естетичними потребами як специфічними емоціями й уявленнями людини про красу, яку вона прагне відобразити в міру вдосконалення вмінь; розглядається, як це поступово переростає в особливі навички.

Наприклад, Л. Виготський наводить численні приклади того, як зовнішні вміння пов'язуються з уявою як передумовою творчості. Ми розглядаємо це й у зв'язку з естетичними потребами, які є обов'язковими внутрішніми, психологічними спонуканнями до будь-якої творчості в дитячому й дорослому віці.

Вікова психологія характеризує молодший підлітковий вік як найскладніший період у житті дітей. Перші паростки дорослості можуть знаходити свій прояв раптово для дорослого, інколи в неприємних для нього моментах поведінки підлітка. Якщо не знати й не враховувати нових тенденцій розвитку в підлітковому віці, то процес виховання може відбуватися стихійно в цей відповідальний період розвитку особистості. Центральним новоутворенням особистості підлітка стає виникнення в нього почуття дорослості – намагання бути і вважатися дорослим. Усвідомлення й оцінка зрушень відбувається одночасно зі статевим дозріванням, у стремлінні дорослішання ставлень до протилежної статі, поступової стабілізації життєвої позиції у ставленні до людей, обранні улюбленого заняття [7, с. 166–167].

Інтегральна психологічна концепція людини досліджувалась Б. Ананьєвим, В. Мерліном та ін. Для галузі мистецької освіти фундаментальним вважаємо дослідження Б. Ананьєва щодо тріади найважливіших психічних процесів:

- 1) функціональної конвергенції, на механізмах якої ґрунтується синтетична діяльність аналізаторів і координація функцій;
- 2) вакарування (фізіологічного заміщення), що забезпечує інтегральну діяльність;
- 3) рухливості інтеграції [1, с. 51–54].

Психологічне підґрунтя інтеграції виражається також у поліомодальності людської психіки, яка загалом є цілісною, незалежно від



індивідуальних особливостей. В. Мерлін наголошував на необхідності системного дослідження індивідуальності, що передбачає обов'язкове вивчення інтегральних властивостей у складній взаємодії елементів. Людина здатна "пов'язувати між собою різноманітні явища і сприймати їх нероз'єднаними без достатніх для цього логічних засад. У результаті активної взаємодії з довкіллям у неї формуються так звані когнітивні карти – образи-огляди різного ступеня складності, організації, узагальненості" [5].

Для психологічного обґрунтування освітньої інтеграції в галузі педагогіки мистецтва значущими є положення Ю. Самаріна про асоціативне мислення, йому належить такий вираз: "Творче мислення – це мислення плюс уява". Сутність дослідження вченого полягає в тому, що будь-яке знання є асоціацією, а система знань – це система асоціацій. Явище асоціації було описане ще Платоном. Аристотель у книзі "Про душу" розрізняв за характером зв'язку три види асоціацій: за тотожністю, за схожістю, за контрастом. До кінця XIX ст. асоціативний принцип у психології отримав досить вагому розробку, сформувався напрям асоціанізму (Д. Юм, Д. Мілль, Г. Спенсер, В. Вундт та ін.).

Отже, асоціативність – одна з визначальних ознак творчо-інтегральної сутності свідомості людини, її здатності переносити знання, способи діяльності в інші умови, заміщувати одні елементи іншими, уявляти й рекомбінувати їх.

Таким чином, людина в психологічному ракурсі – це інтегральний суб'єкт, вища системна цілісність, що акумулює різні якості й властивості, способи дій та інтенції. В емоційно-чуттєвій сфері проявляється найвище естетичне почуття, яке зокрема характеризує обдарованість людини. Психологія творчості пов'язана з актами самопізнання та самовираження митця. Важливу роль відіграє обдарованість молодшої людини, яка виявляється не лише у творчості, але й у розумінні законів краси, у формуванні витончених естетичних почуттів, набутті естетичних знань із теорії певного виду суспільно корисної діяльності.

Перетворення знань у практичні вміння супроводжує весь процес трансформації репродуктивної діяльності в продуктивну, оригінальну. Важливою умовою переходу від репродуктивної до продуктивної діяльності є розумовий розвиток у поєднанні з емоційним. На необхідності такого поєднання особливо наполягав відомий педагог 20-х рр. XX ст. М. Пістрак. "Переконавання, які ми можемо прищепити в школі через знання, – відзначав він, – лише тоді вносять у психіку, коли ці переконання закріплені емоційно" [2].

Найбільш ефективною формою такого поєднання є розвивальне навчання, що ґрунтується на концепції Л. Виготського, який вважав, що навчання мусить спиратися на "зону найближчого розвитку через постановку учням вимог, дещо вищих за їх розумові можливості, але

таких, які вони здатні виконати за допомогою вчителя” [3]. Це не тільки спонукає учня до самостійного поглиблення знань із використанням додаткових джерел, а й викликає низку інтелектуальних почуттів (зацікавленість навчанням, упевненість у набутих знаннях, задоволення від їхнього вмілого використання, почуття нового, оригінального, насолода від отримання належного результату тощо).

Інтелектуальні ж почуття тісно переплітаються з естетичними: задоволення результатами своєї праці – це водночас і почуття прекрасного. Втім, при розвивальному навчанні учневі часто доводиться стикатися із чималими труднощами й тимчасовими невдачами, що може породити й негативні почуття (тривогу, страх, незадоволення, образу тощо). Такі почуття, особливо при холеричному чи меланхолійному темпераменті учня, можуть бути перешкодою для подальшої праці.

Тому, застосовуючи таку форму навчання, необхідно враховувати тип нервової системи учня, особливості його характеру, робити поправку на них, негативні емоції компенсувати позитивними – у протилежному випадку може відбуватися небажана трансформація емоцій, виникнення їхніх спотворених форм.

*Висновки.* Таким чином, можна зробити висновок, що прояв специфіки педагогічної інтеграції в галузі естетичного виховання на уроках мистецтва зумовлений дією загальних психофізіологічних механізмів свідомості підлітка. Інтегративна природа психіки людини виявляється в таких властивостях, як взаємодія відчуттів, асоціативність людського мислення. Отже, цілісність структури інтелекту людини визначається процесами когнітивної інтеграції, посилення асоціативних зв'язків та аналогій.

Предметна система шкільного навчання з його інформаційною домінантою, культом “раціо” й одночасно недооцінкою емоційно-образних і практично-творчих аспектів призводить до поступового руйнування природної цілісності свідомості підлітка. Це актуалізує в педагогіці, зокрема і в галузі естетичного виховання, проблему міжпредметних зв'язків, інтегрованих курсів, які потребують змін у методах навчання та підготовці вчителя.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Человек как предмет познания / Б. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
2. Ассоциативная психология. – М. : ООО “Изд-во АСТ-ЛТД”, 1998. – 439 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

4. Іваничук М. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Іваничук. – Чернівці : Рута, 2004. – 360 с.
5. Мерлин В. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. Мерлин. – М. : Педагогика, 1996. – 254 с.
6. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с. – (Серия “Мастера психологии”).
8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : Інтерпроф, 2002. – 270 с.

В статье исследованы психолого-педагогические предпосылки интеграции эстетического воспитания младших подростков на уроках искусства в общеобразовательной школе. Используются теории интегративной природы сознания и ментальности личности.

*Ключевые слова:* эстетическое воспитание, интегративные технологии, эстетические потребности, эстетическое мировоззрение, педагогические основы.

In article psychological and pedagogical conditions of integration of esthetic education of younger teenagers at art lessons at comprehensive school are investigated. Theories of the integrated nature of consciousness and mentality of the person are used.

*Keywords:* esthetic education, integrated technologies, esthetic requirements, esthetic outlook, pedagogical bases.

*Надійшла до редакції 29.11.2010 р.*

## **ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ**

О. А. Комаровська

*Інститут проблем виховання*

*Національної академії педагогічних наук України*

Статтю присвячено аналізу педагогічного потенціалу курсів історії мистецтва в навчально-виховному процесі шкіл естетичного виховання, зокрема формування художнього мислення учнів.

*Ключові слова:* діалогічне мислення, курси історії мистецтва, поліхудожність, полімодальність обдарованості.

*Постановка проблеми.* Потреба суспільства в особистостях, мобільних у своїй адаптації до складних і мінливих умов сучасної соціокультурної ситуації, здатних самостійно, нестандартно розвивати культуру суспільства, загострює актуальність впровадження інноваційних підходів у мистецьку освіту. Зокрема формування проектного мислення в майбутніх творців культури (В. В. Гузєєв, Дж. Дьюї, Є. С. Полат, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва та ін.) розглядається як визначальна риса сучасної свідомості [6], причому в такому ракурсі, в якому акцентується розвиток потенціалу обдарованої особистості як творця.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Питання освіти художньо обдарованих дітей в науково-педагогічній та психологічній літературі логічно пов'язано з проблемами виявлення та розвитку здібностей, чому присвячено достатній масив досліджень, започаткованих Б. В. Асаф'євим, А. В. Бакушинським, А. В. Барабошкіною, Л. А. Баренбоймом, А. Я. Вагановою, Н. О. Ветлугіною, М. О. Гарбузовим, Г. Гельмгольцом, А. Л. Готсдінером, В. І. Кирєєнком, М. О. Кнебель, Г. М. Коганом, Е. Куртом, Л. Ф. Макар'євим, Г. Г. Нейгаузом, Н. В. Рождественською, Б. М. Тепловим та ін. Для розгляду питань культурологічного, зокрема художнього мислення, важливими є праці Б. Г. Ананьєва, М. М. Бахтіна, М. О. Бердяєва, В. С. Біблера, Л. С. Виготського, Н. Є. Миропольської та ін., а також праці, які започаткували впровадження полікультурного та поліхудожнього підходів до освіти, ідей інтегративної мистецької освіти, синтезу мистецтв (Ю. Б. Борєв, В. В. Ванслов, Б. М. Галєєв, М. С. Каган, Л. М. Масол, В. П. Міхальов, О. П. Рудницька, Г. П. Шевченко, Б. П. Юсов та ін.). Однак дослідники переважно звертаються до впровадження інноваційних ідей у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів. Практично поза увагою залишаються можливості спеціалізованих закладів (шкіл естетичного виховання), які визначають пріоритетною

метою розвиток особистості дитини через розвиток її здібностей та обдарованості.

Спеціалізована мистецька освіта, зокрема дитяча освіта в школах естетичного виховання, може розглядатися як свого роду проект у кількох ракурсах: в умовах усієї школи (якщо йдеться про школу мистецтв, що об'єднує декілька напрямів мистецької творчості), в умовах освіти в певному напрямі дитячої мистецької творчості (музичний, театральний, хореографічний, фольклорний, образотворчий та ін.), в межах опанування конкретної дисципліни, яка є складовою мистецької освіти в одному з напрямів. У кожному з ракурсів передбачається формування в учнів такого погляду на мистецтво, який би дозволяв охоплювати будь-яке художнє явище – мисленням, пам'яттю, фантазією, уявою – цілісно, від зародження до кульмінації розвитку, у зв'язку з іншими художніми явищами, з баченням перспектив, а також із відчуттям власної причетності до нього.

Результатом застосування методу проектів у мистецькій освіті, що передбачає проходження школярами шляху від зародження художньої ідеї до завершення та демонстрації-захисту через її розробку, і що принципово – на основі практичної мистецької діяльності, має стати виховання особистості ініціативної, такої, що мислить творчо, з розвиненою емпатійністю та рефлексією, а головне – здатною до діалогу в різних його проявах, що буде свідчити про цінності, духовні орієнтири особистості.

*Стаття ставить за мету* на прикладі опанування учнями шкіл естетичного виховання курсів історії мистецтва (театрального та хореографічного) розглянути можливості реалізації цілісного діалогічно-поліхудожнього підходу до мистецької освіти, котрі мають закладатись у зміст історико-теоретичних дисциплін.

Автор концентрується на виявленні педагогічних можливостей курсів історії театру й хореографії. Діяльність учнів у процесі їхнього вивчення базується на поєднанні індивідуального й колективного занурення в мистецтво та передбачає: діалогічність як невід'ємну рису мислення, поза якою неможливе освоєння дисциплін; обов'язковість демонстрації знайденого рішення в поєднанні пізнання і практичної (виконавської) творчості, що у свою чергу стимулює розвиток художніх здібностей – як спеціальних у кожній мистецькій сфері, так і необхідних кожному – спостережливості, цікавості, фантазії, уяви, пам'яті, аналітичності та синтетичності мислення, асоціативності тощо.

Історія театру та історія хореографії є профільними дисциплінами відповідно для учнів театральних (хореографічних) шкіл і театральних (хореографічних) відділень шкіл мистецтв. Їхній зміст має розглядатися як невід'ємна складова як власне театральної (хореографічної), так і загальної мистецької освіти, котра спрямована на

формування в дітей цілісної картини – образу світу, уявлення про мистецтво як форму відображення життя різноманітними засобами в процесі створення художніх образів через розвиток комплексу художніх і ширше – творчих здібностей. Сценічні мистецтва, які можливо опанувати *лише* в практичній сценічній творчості, як ніяка інша діяльність, спрямовані на виховання в кожній дитині *творця*. Відповідно інтеграція історії мистецтва в інші профільні дисципліни (акторську майстерність, сценічне мовлення, вокал, класичний урок хореографії, заняття в класі музичного інструменту, музичну грамоту) є обов'язковою педагогічною умовою його опанування учнями. А визначення змісту має ґрунтуватися на таких *положеннях*:

- педагогічний потенціал театрального мистецтва пов'язаний з унікальною природою театру як синкретичного, цілісного художнього погляду на навколишній світ: за своїми засобами театр – це синтез драматургії (слова), музики, образотворчого мистецтва (сценографії), хореографії, які завдяки актору й режисеру об'єднуються сценічною дією. Види мистецтва доповнюють одне одного у вираженні єдиної художньої ідеї й посилюють цим об'єднанням естетичну дію кожного з них;

- інтегративний характер сценічної творчості зумовлює те, що як навчальна дисципліна курс історії театрального мистецтва має розглядатися в контексті інших профільних дисциплін, акумулювати досвід із різних сфер – літератури, музики, живопису, архітектури, історії тощо, що дозволить усвідомити зв'язок мистецтва театру з життям;

- театральна палітра є багатоманітною за своїми різновидами й жанрами: театр драматичний, музичний, ляльковий – у розмаїтті своїх граней, сучасні форми театрально-сценічної творчості. Тому й театральна освіта як така має орієнтуватись на введення учнів у багатогранну палітру театру, незважаючи на те, який різновид театральної творчості є для них провідним;

- виходячи з того, що одним з найважливіших чинників унікальності природи театрального мистецтва є притаманний сцені збіг у часовому розгортанні процесів творення й сприймання, споглядання й “проживання” художнього образу глядачем, опанування учнями історії театру орієнтується не тільки на оволодіння знаннями й практичними навичками сприймання, аналізу та оцінювання вистав, а й підготовку їх як глядачів – співтворців вистави (К. С. Станіславський), виховання глядацької культури;

- поняття “хореографічне мистецтво” об'єднує танець в усіх своїх гранях – класичний, народний, сучасний, бальний, історико-побутовий тощо. Зміст і завдання курсу історії хореографії є досить близькі історії театру, оскільки балетна вистава, основою якої виступає хореографія, – це також особливий, синкретичний, цілісний худож-

ній погляд на світ, різновид театрального дійства як такого (поряд із театром драматичним, ляльковим, оперним, оперетковим), більш вузько – різновид театру музичного.

Так само, як багатоманітна за своїми різновидами й жанрами театральна палітра, різнобарвною є й палітра музичного театру, балетного зокрема. Тому й хореографічна освіта також має орієнтуватися на введення учнів у цілісний світ театру в єдності його різновидів; далі – у цілісний світ музичного театру, також в єдності його різновидів; зрештою, у цілісний світ власне хореографічного мистецтва в єдності танцю класичного, народного й народно-сценічного, спортивно-бального та історично-побутового, модерн, естрадного тощо. Причому останнє має реалізуватись незалежно від того, який різновид танцювальної творчості є для учнів провідним.

Відповідно до навчальних планів шкіл естетичного виховання курси історії театру та історії хореографії розраховані на п'ять років опанування їхнього змісту. Інформативний матеріал відповідно логічно організується в п'ять тематичних розділів, що доцільно структурувати за темами, кожна з яких відповідає чверті навчального року, що має забезпечити цілісність “входження” дитини в навчальний матеріал.

Зрозуміло, що зміст курсу в *перший рік* навчання має пропedeutичний характер: введення дітей у світ театру (хореографії) через елементарне ознайомлення з виразними засобами, усвідомлення образної єдності сцени з іншими видами мистецтва, спільного й відмінного в способах створення художнього образу засобами різних мистецтв; фольклорними витоками і традиціями театрального або танцювального мистецтва в кожній національній культурі, ознайомлення з обрядами, іграми як синтетичними дійствами, що є прообразом театрального мистецтва, складовою синкретичної єдності якого виступає хореографія.

Зміст останнього (*п'ятого*) року опанування курсу має узагальнювати здобуті в попередні роки знання й досвід сприймання та інтерпретації, проте розвивати їх далі на новому для учнів пізнавальному матеріалі, який охоплює досить складні явища сучасного театру, в тому числі балетного, жанрово розмаїтого танцювального мистецтва в контексті культури. Логічною організацією змісту узагальнювального розділу стане жанровий принцип, і обов'язково – з виокремленням процесів і тенденцій в українському театральному (хореографічному) мистецтві.

Загалом українському театральному (хореографічному) мистецтву варто присвятити окремий розділ. Доцільно це зробити в *четвертому році* опанування курсу, коли учнями вже здобутий значний художньо-естетичний досвід, який дозволить їм знання, отримані на цьому етапі, немов нанизувати на досвід, здобутий у другий та третій

періоди, зміст яких присвячений західному та російському мистецтву. Це створить можливості для осмисленого контекстного порівняння. Однак при цьому важливою позицією має стати присутність в усіх розділах, починаючи з першого року опанування курсів, тем, завдань, що стосуються творчості вітчизняних митців, окремих мистецьких явищ української культури. Завдяки цьому вирішується важливе виховне завдання, котре є принциповим для сучасної освіти: вітчизняний театр, у тому числі – балетний, мистецтво хореографії, – як невід’ємна частка культури нашого народу виступає й усвідомлюється учнями “вписаним” у загальносвітовий контекст.

У такий спосіб зміст курсів історії мистецтва орієнтується на *блоковий* принцип організації інформативного матеріалу з лише умовним збереженням хронологічних меж його викладення – переважно в другому–четвертому роках навчання. Також принциповим є орієнтування змісту на пізнання учнями *регіональних* та *краєзнавчих* особливостей вітчизняного театального (хореографічного) мистецтва як невід’ємних від загальнокультурних світових процесів.

Таким чином, зміст курсів визначається на основі двох основних методологічних підходів:

- регіонально(краєзнавчо)-хронологічного, який є домінуючим у 2-4 роках навчання;
- культурологічно-контекстного, який пронизує всі теми всіх років навчання і спрямований на усвідомлення учнями невід’ємності процесів історії театального й хореографічного мистецтва від шляхів розвитку культури загалом, відповідно української складової – від світового мистецтва.

Отже, у зміст курсів історії театру та історії хореографії вже закладаються умови для активного включення учнів у *діалог культур і діалог мистецтв*, формування готовності дитини до якого потребують сучасні культурні процеси в суспільстві. Причому ці умови враховуються як такі, що характерні для самого сценічного мистецтва:

- комбінуються *різні іпостасі* діалогічності, які притаманні сцені більше, ніж іншим мистецтвам: діалог партнерський, діалог персонажів, діалог індивідуальностей, діалог “сцена – глядач”, діалог співавторів вистави (драматург – режисер – музикант – художник – хореограф – актор) і т. д.;

- діалогічність реалізується через виявлення й розвиток *полімодальності* художніх здібностей кожної дитини (Б. Г. Ананьєв, В. Дранков, А. Л. Готсдінер та ін.), зокрема через установлення асоціативних та міжсенсорних зв’язків між видами мистецтва – слухозорових, слухо-рухових, слухо-пластичних тощо [5 та ін.], через можливість безкінечної варіативності художніх рішень і т. д., можливість чого закладено в природі театру й хореографії;



– діалогічність виявляє себе і як усезагальна здатність мистецтва об'єднувати, на перший погляд, непоєднуване, що відображає діалектика художнього образу: “природне й людське, тілесне й духовне, живе й мертве, нечуттєве й таке, що переживає, німе й таке, що говорить” [2, с. 28]. Різними є лише способи висловлення, котрі й зумовлюють особливості кожного виду мистецтва, а саме шлях художнього освоєння світу: представлення зовнішнього через внутрішнє (полюс, на якому розташовується музика), або внутрішнього через зовнішнє (полюс – образотворчі мистецтва), або “злите” існування, в якому “одне постійно перетворюється на інше, і пізнається сам процес цього перетворення” [2, с. 29]. Проявом такого ракурсу діалогічності виступає власне *поліхудожність освоєння* мистецтва театру й хореографії, що реалізується через зміст програм і вимогу формувати в учнях світоглядну позицію інтерпретувати стародавнє як актуальне й сучасне, зіставляти протилежне тощо.

Зазначимо, що поліхудожність освіти в школах естетичного виховання є принциповою, оскільки якраз впливає з природи художніх здібностей та обдарованості, які мають, як зазначалось, *полімодальний* характер (що потребує окремого аналізу).

Таким чином, виховується здатність до діалогу в просторі й часі, діалогу міжнаціональному, міжетнічному, діалогу стилів, напрямів, причому як у хронологічному зіставленні, так і в одному часовому просторі.

У такий спосіб курси історії мистецтва відповідають тій виховній місії, яка співвідноситься із сутністю культури загалом і є необхідною для випускника школи естетичного виховання: як зазначає Н. Є. Миропольська, “...місія культури – організовувати естафету часів. Бути в культурі означає вступати в спілкування з минулим та майбутнім... Всередині себе культура не усвідомлюється...” [4, с. 14]. І. Джидар'ян розглядає подібний діалог як обмін цінностями – почуттями, думками, ідеями, роздумами, тобто тим, що виступає як здобутки внутрішнього світу особистостей, котрі спілкуються, а самі цінності відбивають потребу людини в іншій людині [1, с. 127–158].

Наведемо приклади деяких прийомів опанування змісту курсів, які принципово закладено в цей зміст. Кожен із подібних змістових прийомів може стати точкою відліку для організації проектної роботи школярів. Так, пізнання середньовічного мистецтва, сценічного зокрема, “зручно” організовується на зверненні до сприймання сценічної кантати “Карміна Бурана” видатного композитора ХХ ст. К. Орфа (наприклад, відеозапису театралізованої сценічної інтерпретації), в якій автор використовує автентичні тексти середньовічних мандрівних поетів – вагантів. Знайомство з італійською комедією дель арте – через сприймання класичного балету “Арлекінада” Р. Дріго; при цьому цікавою проектною роботою може стати створення школярами

власних варіантів сюжетів так званих арлекінад із наступним їхнім захистом – театралізацією. Знайомство із законами, стильовими закономірностями французьких парків супроводжується їхнім пізнанням як місць проведення грандіозних театралізованих свят епохи класицизму і може стати приводом для занурення в “театральність” живопису цього мистецького напрямку, з подальшим практичним (проектним) засвоєнням особливостей акторської майстерності, драматургії, сценографії театру класицизму і т.д. Цікавим орієнтиром для учнів у знайомстві з образотворчим мистецтвом та участю в нових проектах можуть стати й приклади того, як опановувала акторську майстерність геніальна Марія Заньковецька, уважно розглядаючи твори скульптури, портретного, жанрово-побутового живопису тощо.

Додамо, що за експрес-опитуваннями школярів наприкінці кожного навчального року (опанування розділу) виявляється, що найкраще засвоюються (завдяки тому, що емоційно проживаються, “при власнюються”) знання, здобуті через реалізацію творчих проектів (наприклад, вигадкування сюжетів вистав за живописними полотнами, написання міні-п’єс для драматичного театру або лібрето балету з наступним музичним оформленням, створенням ескізів костюмів та завершальним етапом – захистом-розігруванням). Саме такі інтегративні так звані міжмистецькі (поліхудожні) завдання (проекти) підводять школярів до найцікавіших евристичних висновків, вкарбовуються в емоційну пам’ять.

Тобто активно впроваджувані в практику мистецької освіти інтегративні підходи [3] є актуальними також і в умовах школи естетичного виховання, однак потребують адаптації відносно специфічних завдань та організаційних вимог навчально-виховного процесу означених закладів. Так, інтеграція має розглядатись не лише на рівні видів мистецтва в опануванні їх школярами, а на рівні інтеграції обов’язкових для кожного учня дисциплін і видів діяльності в межах одного мистецького напрямку й далі – між напрямками, безумовно, зі встановленням ієрархії між ними, чим забезпечується *наступність* освіти, отже – її цілісність. Так, специфіка курсів історії мистецтва полягає в тому, що опанування змісту відбувається на основі залучення знань, навичок, здобутих на так званих стрижневих заняттях циклу дисциплін (театральна гра, культура мовлення, вокал, сценічний рух і т.д. – для театралів або класичний хореографічний урок, народно-сценічний танець, гра на музичному інструменті, основи музичної грамоти, навички постановочної роботи тощо – для танцівників). І навпаки: здобуття знань на уроках історії мистецтва не тільки формують і розширюють світогляд школярів, а – це принципово – спрямовуються на допомогу їм в удосконаленні виконавської майстерності, на розвиток комплексу художніх здібностей, здатності рефлексії власних здібностей, здобутків і можливостей.

Зауважимо, що подібні підходи, безумовно, мають реалізуватися і в інших сферах мистецької освіти. Наприклад, відносно музичного мистецтва: як стверджують численні музикознавчі дослідження (Б. В. Асаф'єв, В. М. Медушевський, Е. В. Назайкінський та ін.), саме музика, історично виокремившись із синкретичної єдності мистецтва як такого, більше, ніж інші види, завжди зберігала і зберігає сильний потяг до об'єднання з усіма формами художнього висловлювання: музика є тісно пов'язаною зі словом, театром, хореографією (через пластичну інтонацію жесту, мовлення), архітектурою тощо. Отже, музика здатна виступати, зокрема в уявленні дитини, стрижнем синтезу з іншими мистецтвами і навіть із позамистецькою сферою життя, тобто забезпечує поліхудожність мистецької освіти, наприклад, через активізацію міжсенсорних зв'язків – слухо-зорових, слухо-пластичних і т. д. [5]. Музична діяльність у такий спосіб здатна створювати умови включення особистості в багатовекторний діалог.

*Висновки.* Підсумуємо: саме діалогічність, закладена в змісті й завданнях мистецької освіти художньо обдарованих дітей, а також підпорядкований їй поліхудожній підхід, у якому реалізується природна полімодальність здібностей, і наступність в організації художнього пізнання учнів щодо вікових етапів та між видами їхньої діяльності створюють єдине художньо-пізнавально-творче середовище, котре забезпечує результативність мистецької освіти випускника школи естетичного виховання як творця культури. Методика та умови забезпечення цього процесу, в тому числі шляхи й перспективи формування проектного мислення з урахуванням вищеописаних позицій, потребують детальних досліджень.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Джидарьян И. А. Психология общения и развития личности / И. А. Джидарьян // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 127–158.
2. Каган М. С. Музыка в мире искусств / М. С. Каган // Советская музыка. – 1987. – № 1. – С. 26–38.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
4. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня / Н. Є. Миропольська. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 203 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

Стаття посвящена аналізу педагогического потенциала курсов истории искусства в учебно-воспитательном процессе школ эстетического воспитания, в частности формирования художественного мышления учащихся.

*Ключевые слова:* диалогичное мышление, курсы истории искусства, полихудожественность, полимодальность одаренности.

Article is devoted the analysis of pedagogical potential of courses of history of art in educational process of school of esthetic education, in particular, formations of art thinking of pupils.

*Keywords:* dialogical thinking, courses of history of art, polyartistry, endowments polymodality.

*Надійшла до редакції 12.10.2010 р.*

УДК 373.37.02

## **МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В ШКОЛІ**

В. В. Кондратова

*Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
імені Василя Сухомлинського*

У статті автор розкриває можливості застосування методу проектів на уроках художньої культури в школі.

*Ключові слова:* метод проектів, навчальний проект, інформаційні технології, уроки художньої культури.

*Постановка проблеми.* Мета вивчення художньої культури в загальноосвітніх навчальних закладах полягає в особистісному художньо-естетичному розвитку учнів, формуванні в них світоглядних орієнтацій і компетентностей у сфері художньої культури, вихованні потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні в процесі оволодіння цінностями української та зарубіжної культури [1].

Формуванню в учнів світоглядних компетентностей, розвитку творчих здібностей сприяє метод проектів.

Проектна діяльність – досить важливий метод формування ключових компетентностей школярів. Головне завдання проектів – забезпечення учня інструментарієм для пошуку, дослідження та вирішення проблем, які можуть виникати в процесі життєдіяльності [2].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Метод проектів виник у 20-ті роки минулого сторіччя в США. Його називали також методом проблем і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпатриком.

Ідеї проектного навчання в Росії виникли в 1905 році під керівництвом російського педагога С. Т. Шацького.

У Великій Британії, США, Бельгії, Фінляндії, Німеччині ідеї Дж. Дьюї знайшли широкий відгук і втілення. Н. П. Наволокова зазначає, що раціональне поєднання теоретичних знань та їхнє практичне використання в проектній технології можна сформулювати тезою: “Я знаю, навіщо мені потрібно, де і як я зможу використати все те, що я знаю” [3].

В Україні зараз широко використовується метод проектів в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Але на цей момент іще недостатньо розкрито питання застосування методу проектів на уроках з художньої культури.

*Метою статті є розкриття нових можливостей застосування методу проектів у навчанні шкільного курсу художньої культури.*

Метод проектів зорієнтований на самостійну діяльність учнів у групах, парях або на індивідуальне виконання завдань і передбачає використання різних методів, засобів навчання. Особлива його цінність – у сприянні інтеграції знань із різних галузей науки, техніки, мистецтва тощо [4].

У процесі проектного навчання вчитель виступає в ролі консультанта, координатора. У шкільному навчальному курсі “Художня культура” за допомогою методу проектів розв’язуються культурологічні проблеми.

Типи проектів у навчанні художньої культури можуть бути такі: творчі, ігрові, інформаційні, дослідницькі. Темі освітніх проектів підбираються відповідно до тематики матеріалу, який вивчається з художньої культури. Кількість, послідовність, зміст та стиль структурних елементів проекту формуються на основі конкретних цілей і завдань.

Етапи роботи над навчальним проектом:

1. Мотивація діяльності. Педагог створює проблемну ситуацію. Учні виявляють проблему, визначають завдання проекту та висувують свої гіпотези щодо розв’язання проблеми.

2. Планування діяльності. Вчитель корегує визначені учнями завдання проекту та його план. Учні планують роботу за групами, розподіляють обов’язки між собою, обговорюють запропоновані результати проекту та їхнього оформлення.

3. Інформаційно-операційний. Учні добирають матеріал, опрацьовують його. Учитель координує діяльність учнів.

4. Оформлення результатів проекту. Вчитель бере участь у виборі способів оформлення результатів роботи учнів. Школярі оформляють проект.

5. Рефлексивно-оцінювальний. Учні демонструють отриманий результат. Разом з учителем аналізують та оцінюють діяльність;

порівнюють отримані результати проекту з тими, що планувалися, в разі відмінності з'ясовують причини; з'ясовують, як по-іншому можна було б розв'язати проблему.

Оформлення опрацьованих матеріалів може бути виконане учнями у вигляді домашніх проектів, які об'єднуються в брошуру, буклет, плакат, альбом, виставку, статтю до шкільної газети, сайт в Інтернеті, відеофільм, комп'ютерну презентацію тощо. Підсумкові уроки, на яких проходить захист готових проектів проходять, як правило, у формі конференцій, “круглих столів” тощо.

Ефективним інструментом проектної діяльності вчителя та учнів у загальноосвітніх навчальних закладах на сьогоднішній день є інформаційні технології. Узагальнення досвіду роботи вчителів образотворчого мистецтва показує, що ефективним засобом для створення дидактичних та методичних матеріалів до уроків із художньої культури є ресурси Microsoft Office. Проекти, створені учнями за допомогою Power Point, Excel, розвивають у школярів уміння систематизувати, узагальнювати, виділяти головне в знайденому матеріалі; дають можливість за допомогою візуальних образів на найбільш високому рівні презентувати результати своєї роботи.

Наведемо приклад нових можливостей застосування методу проектів із предмета “Художня культура” в 9 класі з теми “Художня культура рідного краю” – використання елементів музейної педагогіки, форм і методів культурно-історичного дослідження в методі проектів.

Після вивчення теми “Види і мова мистецтва” учні приходять до висновку, що мистецтво – основа художньої культури і вчитель на наступному уроці ставить перед учнями таке завдання: “Ви вчитель художньої культури. Вам потрібно розкрити тему “Художня культура рідного краю”. Про що б ви розповіли своїм учням?”. Робота над проектом триває кілька місяців.

Педагог визначає напрями можливої дослідницької діяльності з використанням культурних надбань регіону (наприклад, образотворче мистецтво Кіровоградщини, музичне та хореографічне мистецтво Кіровоградщини, театральне мистецтво Кіровоградщини) та пропонує школярам обрати назву проекту та сформувати дослідницькі проектні групи за інтересами (“Мистецтвознавці”, “Архітектори”, “Хореографи”, “Композитори”, “Театрали”).

На цьому етапі доцільно ознайомити учнів за допомогою комп'ютерної презентації із завданнями за групами та інформаційними джерелами, що допоможуть знайти потрібний матеріал для реалізації проекту, обговорити форму звіту (реферат, доповідь, буклет, плакат, альбом, стаття до шкільної газети, Web-сайт, відеофільм, комп'ютерна презентація тощо). Учні разом з учителем обговорюють можливі

методи дослідження, пошук інформації та творчий підхід до розв'язання проблеми.

Після цього в кожній групі розподіляються обов'язки, складається план реалізації проекту, обирається форма звітності.

Упродовж кількох наступних уроків учитель відводить по кілька хвилин на обговорення ходу виконання проекту, надання консультацій учням.

Під час розкриття теми "Художня культура рідного краю", на яку за навчальною програмою відведено три години, відбувається захист готових проектів. На першому уроці група "Композитори" ознайомлює інших учнів класу із творчістю визначних музикантів Кіровоградщини, на другому уроці групи "Театрали" та "Хореографи" розповідають про театральних та хореографічних діячів краю, на третьому уроці групи "Архітектори" та "Мистецтвознавці" за допомогою комп'ютерних презентацій ознайомлюють своїх однокласників із візуальним мистецтвом Кіровоградщини.

Зокрема автори навчального проекту, що входять до групи "Архітектори", на основі проведеного пошуку й обробки культурно-історичної інформації, розповідають в історичному розвитку про стилі архітектури міста Кіровограда та видатних архітекторів за допомогою візуального ряду *створеної комп'ютерної презентації "Архітектура Кіровоградщини"*. Короткий основний зміст розповіді подано нижче.

У Кіровограді під час вивчення архітектурних пам'яток зустрічаємося найбільше зі стилем модерн (мотузкоподібні будівлі – ґрати, балкони, ворота). Усіх, хто приїжджає до міста, вражає в архітектурі велика кількість кованого металу, тому місто ще називають "малий Париж".

Заснування міста належить до середини XVIII ст. й тісно пов'язане зі створенням за розпорядженням Російського уряду на півдні країни для оборони від турків і татар лінії військових поселень, відомих під назвою Нова Сербія. Доручивши сербові Івану Хорвату переселити на ці землі сербів, чорногорців, болгар і волохів, уряд цариці Єлисавети водночас почав будувати тут укріплення. Так, у 1752 р. за царським указом у цих місцях зведено земляну фортецю Святої Єлисавети, над самою річкою Інгулом між двома її притоками – Сугоклеєю і Грузькою. Засновуючи тут фортецю, царський уряд мав намір використати її й для боротьби проти народних повстань. Земляне укріплення мало форму шестикутника, оточеного волами й глибоким ровом із водою. Вони завершувались дерев'яною стійкою з трьома баштами, на яких знаходились гармати, завезені сюди з ліквідованих фортець.

У 1757 р. в слободі налічувалося всього 128 дворів. Через 30 років – 1062 будинки. З 1764 року слобода біля фортеці стала центром Єлисаветградської провінції, а з 1775 року дістала назву м. Єлиса-

ветград. У 40-х роках XIX ст. було сплановано квартали. У 1845 р. через ріку Інгул, що перетинала місто, було зведено міст.

Культова архітектура в 30–40-х роках XIX ст. характеризувалась спорудженням у місті храмів – Ковалівська церква (1849 р.), збудована за проектом В. Стасова – мотив псевдоросійського стилю, що був ілюстрацією візантійських і поверхово інтерпретованих древньоруських архітектурних форм.

У II половині XIX ст. – на початку XX ст. в Єлисаветграді мистецтво містобудування досягло високого рівня. Архітектори міста – Москаленко, Паученко, Лішневський – вдало використовували такий поширений вид прикладного мистецтва, як художнє кування та художнє литво (Кавалерійське училище, завод сільськогосподарських машин братів Ельворті). Проводилося лиття архітектурних деталей – кронштейнів під балкони, огорожі балконів та внутрішніх переходів, колон та стовпів.

У другій половині XIX ст. романтичний напрям у містобудуванні, для якого характерне “цитування” архітектурних пам’яток минулих епох, об’єднав стилі з префіксом “нео” – неоготика, необароко, неоруський стиль. На вулицях Єлисаветграда з’являються справжні невеличкі палаци – мавританські, барокові. Стали популярні будинки, на фасадах яких поєдналися готичні та класицистські, барокові та ренесансні мотиви.

На сьогодні в місті Кіровоград залишилося біля 40 старовинних будинків, більшість яких розташована на центральних вулицях міста.

Найвидатнішим архітектором міста вважають *Якова Васильовича Паученка*. Місто Кіровоград іноді називають містом Якова Паученка. Народився архітектор 21 березня 1866 року в місті Єлисаветград. Навчався в рисувальних класах П. О. Крестоносцева при Єлисаветградському земському реальному училищі. Випускник Училища живопису, скульптури й архітектури Московського Художнього Товариства. Отримавши малу срібну медаль за архітектурний проект, представлений на річний екзамен 1893 року, повернувся до рідного міста. Володів іконописною, іконостасною та позолотною майстернею, успадкованою від батька, в якій писалися ікони для Успенського Собору міста Єлисаветград та Вознесенського Собору міста Бобринця, а головне – займався архітектурною творчістю.

Якову Васильовичу Паученку судилося стати одним із тих зодчих, які створили неповторний модерновий архітектурний ансамбль історичного центру міста Єлисаветград. За його проектами було збудовано лікарню Червоного Хреста Св. Анни (міська лікарня № 2), приватну лікарню Гольденберга (міська лікарня № 3), будинок Ю. С. Мейтуса (дитяча музична школа № 1 ім. Г. Г. Нейгауза) та інші численні приватні будинки.

Усього – понад 20 зафіксованих об’єктів, і це – за 48 років життя.



Яків Васильович робив усе, що було в його силах, аби привнести в провінційне місто дух культури й мистецтва, а опорою цієї діяльності завжди був його будинок (нині – художньо-меморіальний музей О. О. Осмьоркіна), збудований за власним проектом у 1899 році.

Ця споруда є високопрофесійним зразком поєднання провідних стильових напрямів архітектури того часу – “цегляного” та “неруського”. Будинок не лише відображав сутність його творця, але й уособлював у собі найвищу істину мистецтва – свободу вибору. Тут відбувалися музичні вечори й театральні прем’єри, тут же складалися проекти майбутніх архітектурних споруд. У цій атмосфері виховувався племінник Я. В. Паученка Сашко, який згодом став відомим художником, професором, живописцем Олександром Олександровичем Осмьоркіним.

Проект генплану розроблений архітектором Олександром Лішневським. У процесі будівництва коректувався архітектором Яковом Паученком, інженерне оснащення і його монтаж виконаний інженером Таммом при консультації земського лікаря Юцевича.

Зокрема, будинок Мейтуса має витончену архітектурну композицією фасаду, вишукані пропорції та форми, красиву кладку з фігурної й лекальної цегли, ритмічні переливи співучих ліній, що створюють симфонію незвичайної краси. Споруджено його на початку ХХ ст. за проектом архітектора Я. Паученка для дитячого лікаря Сергія Мейтуса. Стиль будівлі – еkleктика з переважаючими елементами англійської неоготики. Бокові й центральна частини фасаду завершуються зубчастими вежами на зразок середньовічних із круглими віконцями в ренесансному стилі.

*Олександр Лішневський* займав посаду міського архітектора в 90-ті рр. ХІХ ст. Він віддавав перевагу великим імпозантним будівлям.

Будівля Жіночої гімназії побудована в 1904 році в стилі еkleктики з впливом давньоруського стилю (так званому “цегляному стилі”). У споруді цієї будівлі виявлялося тяжіння архітектора до неовізантійських форм декорування фасаду в поєднанні з елементами ренесансного декору. Декор виконувався тут при кладці стін із застосуванням фасонної цеглини.

На вулиці Верхньо-Донській знаходиться один із кращих будинків міста – Будинок Барського, який збудований у стилі ранній модерн. Автор проекту будинку – О. Л. Лішневський. Цей будинок будували з 1900 по 1910 р. Він має чудовий фасад, прикрашений рослинним орнаментом, складної форми дахом, надзвичайні форми ковані гребні, круглі вікна – все це було новим словом у архітектурі Єлисаветграда. Інтер’єри будинку збудовані у формах неорозкоко й у мавританському стилі. Зараз у будинку купця Барського розташований Кіровоградський краєзнавчий музей.

“Будинок Барського” належить до кращих зразків еkleктики кінця ХІХ століття, де помітно позначалися синтезовані мистецькі

впливи історичних стилів. Цікава загальна дзеркально-симетрична композиція головного фасаду, живописна пластика архітектурно-скульптурного декору. Цей будинок пишно оздоблений каріютидами (карійські діви) – статуями, які підтримували балкові перекриття.

Єдиний у місті зразок культової споруди в мавританському стилі – це Головна синагога, збудована за проектом О. Лішневського в 1897 р. Будівля належить до кращих надбань архітектурної школи еклектики в Україні.

Одна з небагатьох Єлисаветградських будівель, яка потрапила на сторінки книги про історію української архітектури, – це пасаж, який знаходився в самому центрі Кіровограда (нині обласний художній музей). Замовник будинку – купець І. Шполянський. Пасажем в архітектурі називали будівлю, в якій робочі приміщення влаштовані ярусами з боків просторого проходу із заскленим покриттям. До цього проходу приєднуються ярусні галереї. Пасаж побудований у стилі еклектики з впливом характерних рис модерну.

Художньої виразності будівлі надають об'ємні архітектурні елементи – балкони, невеликі за розмірами, більш декоративного, ніж практичного, характеру, округлого та трикутного обрису з малюнком ґрат, притаманним стильовим рисам модерну. Декоративне вбрання представлене у вигляді іконної лиштви, канелюрами, коюнками, балконними кронштейнами у вигляді звіриних лап.

*Висновки.* Можна стверджувати, що проектна діяльність учнів на шкільних уроках художньої культури – діяльність перспективна, оскільки в ній кожен з учасників не втрачає статусу активної діючої особистості, намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його можливостям (знанням, умінням, здібностям, мисленню тощо).

Розкриті в статті нові можливості використання учнівських навчальних проектів на уроках художньої культури дозволяють активно й наочно, на високому рівні зацікавленості учнів застосовувати елементи музейної педагогіки, вивчати історію мистецтва рідного краю, опановувати художню фотографію, форми і методи культурно-історичного дослідження. Застосування методу проектів на уроках із художньої культури сприяє формуванню в учнів і загальнонавчальних умінь: рефлексивних; дослідницьких; інформаційно-комунікативних; презентаційних; працювати в колективі; самостійно оцінювати результати своєї діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл. 5–11 класи. – К.: Перун, 2005. – 256 с.
2. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н. П. Наволокова. – Х.: Вид. група “Основа”, 2009. – 176 с.

4. Житник Б. О. Методичний порадник: форми і методи навчання / Б. О. Житник. – Х. : Основа, 2005. – 134 с.
5. Добробатько В. Кіровоград. Образотворче мистецтво (минуле, сучасне) : альбом / В. Добробатько, О. Сіома. – Кіровоград : ПВЦ “Мавік”, 2008. – 312 с.
6. Надеждін А. Я. В. Паученко – архітектор м. Єлисаветграда кінця XIX – початку XX ст. / А. Я. Надеждін // Матеріали наукової доповіді до обласної історико-краєзнавчої конференції “Культурно-освітні процеси краю у XIX столітті”. – Кіровоград, 2003. – 25 с.

В статье автор раскрывает возможности применения метода проектов на уроках художественной культуры в школе.

*Ключевые слова:* метод проектов, учебный проект, информационные технологии, уроки художественной культуры.

In article the author opens possibilities of application of a method of projects at lessons of art culture at school.

*Keywords:* a method of projects, the educational project, information technologies, lessons of art culture.

*Надійшла до редакції 16.10.2010 р.*

УДК 372.8(075)

## **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Л. Г. Кондратова

*Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

У статті розглянуто питання підготовки вчителя художньої культури до використання проектної технології в умовах підвищення кваліфікації. Проаналізовано приклади типології навчальних мистецтвознавчих проєктів.

*Ключові слова:* проєкт, проєктна технологія, підготовка вчителя, проєктне мислення.

*Постановка проблеми.* Динаміка розвитку сучасного суспільства, зростання наукової інформації, піднесення соціальної ролі особистості та інтелектуалізація її праці, швидка зміна техніки й технології на початку нового тисячоліття дає підстави для періоду нововведень та значних змін у галузі загальної середньої освіти, органічною складовою якої є освітня галузь “Естетична культура”. Сьогодні перед

педагогічною громадськістю постає важлива проблема – забезпечувати якісний супровід навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, вносити в початкову діяльність закладів цікаві нові ідеї, педагогічні інновації, які сприяли б підвищенню загального рівня навчання, і тому підготувати до цієї діяльності сучасного вчителя, створити належний науково-методичний супровід педагогічного навчання.

Нове століття потребує не тільки забезпечення якісно нового рівня навчально-виховного процесу, але й появу нового компетентісного учня, який би відрізнявся такими якостями, як активність, самостійність, творчість, адаптованість до життєвих змін, був здатний до самостійного повноцінного життя в новому тисячолітті. Ідея інтеграції навчально-виховного процесу та провадження безперервної художньо-естетичної освіти в Україні, запровадження нових предметів освітньої галузі відкрили невичерпні можливості для підвищення статусу сучасного вчителя художньо-естетичного циклу. Вчитель нового тисячоліття, долаючи педагогічні стереотипи, які склалися в педагогічній думці минулого століття, має бути компетентний, спроможний стрімко адаптуватися до нововведень у інформаційних комп'ютерних технологіях, спроможний впроваджувати й застосовувати в практичну діяльність нові педагогічні технології, досягати нових якісних змін у педагогічній майстерності. Зокрема потребує вирішення проблема підготовки вчителів в умовах підвищення кваліфікації до використання проектних технологій навчання художньої культури.

Поява в навчальній програмі інтегрованого курсу “Художня культура” не тільки реалізує концептуальні ідеї цілісного художньо-естетичного розвитку особистості на основі взаємодії різних видів мистецтва, проектує нові можливості для формування у свідомості учнів поліхудожнього та полікультурного образу світу, але й надає умови сучасному вчителю реалізувати потреби й запити учнів старшої школи.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Педагогічні дослідження Г. С. Батищева, М. М. Бахтіна, В. С. Безрукової, В. П. Безпалько, А. В. Брушлінського, І. В. Бухтіярової, Л. С. Виготського, О. С. Газмана, О. І. Генисаретського, Є. С. Заїр-Бека, В. П. Зінченко, М. С. Кагана, Н. Б. Крилової, А. І. Лебедева, Н. В. Матяш, В. М. Монахова, І. М. Мурашківської, А. М. Орлова, Є. С. Полат, В. Є. Радіонова, Л. А. Регуш розглядають основні питання застосування проектної технології в навчально-виховному процесі. Проблеми організації навчання за методом проектів розглядалася в працях вітчизняних та зарубіжних учених (Д. Дьюї, У. Х. Кіппатрика, Є. Коллінгса, Л. Є. Левіна, Д. Пітта, С. Т. Шацького). У наш час варіанти використання проектної діяльності розглядаються у працях В. В. Гузеєва, М. К. Гуревича, О. М. Коберніка, І. Я. Лернера, Н. В. Матяш, М. Б. Павлової, Є. М. Павлютенкова, Є. С. По-

лат, Г. К. Селевко, В. Д. Симоненко, І. А. Сасової, М. Б. Романовської, О. О. Фураєвої, І. Д. Чечеля. Разом із тим, проблема підготовки вчителя до організації проектної діяльності у сфері художньо-естетичних дисциплін є не зовсім розробленою, перебуває на етапі експериментальних досліджень.

*Метою цієї статті є дослідження організації підготовки вчителя художньої культури до використання проектної технології в умовах післядипломної педагогічної освіти та визначення ролі й основних переваг застосування цієї технології в процесі вивчення предмета в школі.*

За словами І. Д. Беха, старший шкільний вік – це період ранньої юності, в якому відбувається значний розвиток мислення, учні виявляють більше самостійності в заняттях, у них інтенсивно розвиваються моральні сили, формуються й визначаються риси характеру, відбувається становлення світогляду, розвиток самосвідомості, самооцінки. Разом з розвитком абстрактного й цілісного мислення в учнів старших класів відбувається перехід до вищих рівнів мовлення, виникає прагнення до його самовдосконалення, намагання зробити його більш виразним, точним. Старшокласники вже вільно користуються комп'ютером, Інтернетом, енциклопедичними словниками і зіставляють інформацію з різних джерел.

Для того щоб оцінити запити сучасних старшокласників, їхні інтереси, перспективи і плани, життєві проекти, створені ними на своє майбутнє, звернемося до особливостей старшого шкільного віку. На першому плані ми бачимо значну потребу школярів у підготовці до дорослого життя, в якому їм знадобляться знання, вміння та практичні навички реалізувати себе як особистість, громадянина, професіонала, сім'янина.

До пріоритетних напрямів цілісного оновлення змісту освіти належать гуманізація, гуманітаризація, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної компетентностей; приведення обсягу і складності змісту у відповідність до вікових можливостей дітей, перспектив їхнього розвитку; забезпечення в старшій школі профільності навчання та ін. Урахування вікових та індивідуальних особливостей старших школярів передбачає вибір доцільного змісту, форм і методів та відповідних педагогічних технологій. Сьогодні ми констатуємо, що важливим елементом компетенцій старших школярів стає проектне мислення, формування якого відбувається значною мірою в старшій школі.

Так, в освітній галузі "Технологія" Базового державного стандарту загальної середньої освіти зазначається про необхідність поглиблення в учнів знань про закономірності проектної технології, про проектну діяльність людини у сфері матеріальної та інтелектуальної культури. Учні старшої школи завдяки цьому набувають знання

теоретичних основ проектної діяльності: принципи, форми і методи проектної технології.

У свою чергу в освітній галузі “Естетична культура”, завдяки використанню проектної технології в учнів формується проектне мислення, набуваються практичні навички працювати із джерелами інформації, збирати необхідну інформацію, обробляти її, оформлювати результати своєї роботи, презентувати їх та захищати основні ідеї проектів.

У ході проектної діяльності учні синтезують отримані в школі знання в конкретному проекті, коректують власну діяльність та знаходять знання, що стоять за предметом діяльності. У процесі проектування в учнів розвивається багато якостей, але найважливішим є розвиток творчих здібностей, *що є першою рисою*. Проектна діяльність міцно пов’язана з проблемою творчості і є творчою за своєю сутністю. *Другою рисою проектної діяльності* є той факт, що проектна діяльність – могутній засіб розвитку особистості. У процесі творчої діяльності в учнів: накопичуються позитивні засоби, що сприяють процесу формування особистості; відбувається самоактуалізація, самореалізація, саморозвиток, самоконтроль, самонаправленість, самопізнання, самовдосконалення особистості; відбувається внутрішня винагорода від самого процесу роботи, почуття досягнення результату змістовності, значущості виконаної роботи, зростання самоповаги, визнання від тих, хто оточує, чекання успіху тощо.

Значним є той фактор, що проектна діяльність має велику частину самостійної праці учнів: висування замислу проекту, знаходження можливостей реалізації проекту, планування й виготовлення продукту, оцінка результату праці.

Проектна діяльність спирається на наявний рівень самопізнання учнів та має значний вплив на формування регулятивних компонентів самопізнання, як одне з головних якостей, що характеризують процес проектної діяльності. Замість дії “за зразками”, що засвоюються в процесі обробки та закріплення навчального матеріалу, учень виконує дію пошуку, творчого створення, корекції виконаної роботи і т. д. Діти самостійно добувають важливі дані для виконання проекту, втілюють ідеї в реальність.

У ході проектної діяльності розвиваються також такі здібності учнів: комунікативні, організаційні, літературно-лінгвістичні, художні, здібності мислення, технологічні тощо. Отже, проектна діяльність відкриває для учнів нові обрії та перспективи, допомагає розв’язати їхні проблеми, вирішити багато завдань тощо. Аналізуючи твори мистецтва, досліджуючи творчий шлях, особистий стиль митця, узагальнюючи досвід мистецтва певної країни або узагальнюючи факти історії мистецтва, особливості певного мистецького стилю учні поступово придбають не тільки знання, але й певні навички дослідниць-

кої роботи, творчі вміння, практичні навички створення творів мистецтва власними руками. Ступінь самостійної роботи й зацікавленості досить високий.

Типологія проектів, їхня різноманітність за методом дослідження, часом виконання, змістовною лінією, за кількістю учасників у проекті дозволяє створювати мистецькі проекти широкого спектра. Так, у практичній діяльності вчителя ми можемо запропонувати впроваджувати проектну діяльність на уроках художньої культури. Більш широкою можливістю використання проектної технології на сьогодні залишається позаурочне виховне середовище. Можливості позаурочного часу, а також широкий спектр тематики мистецьких проектів – від тем навчального предмета до тематики, яка найбільш зацікавляє учнів школи в царині різних видів мистецтв, не знає меж – музичне, театральне, образотворче, кіномистецтво та менш знайомі учням мистецтво ювелірів, модельєрів, дизайнерів одягу й зачісок, мистецтво макіяжу та багато інших. Ми можемо запропонувати учням підготовку цікавих інтегрованих проектів: музика і психологія, астрологія і живопис, біологія і музичне мистецтво, медицина і музика. Учні області можуть спробувати об'єднати в проекті літературу і живопис, дизайн і будівництво власного будинку мрій, фантастику і реальність, історію і театр тощо. Найскладнішою формою учнівського проекту залишається індивідуальний або колективний дослідницький проект – це проекти МАН, наукові статті, власні мистецькі дослідження учнів у сфері мистецтва.

У практичній роботі ми пропонуємо створювати ґрунтовні інформаційні проекти (довідники, презентації, малі енциклопедії, буклети, тематичні газети тощо), практико-орієнтовані мистецькі проекти (у вигляді творчих тематичних виставок, відеофільмів, авторських мистецьких виставок, спектаклів, вистав, аматорських фільмів тощо), творчі мистецькі та рольові-ігрові проекти (у вигляді віртуальних екскурсій, творчих майстерень, міні-театрів, музеїв, мультимедійних проектів). Найскладнішою формою учнівського проекту залишається індивідуальний або колективний дослідницький проект – це проекти МАН, наукові статті, власні мистецькі дослідження учнів у сфері мистецтва.

Сьогодні певним переконанням стає твердження, що створення мистецьких проектів є могутнім засобом формування в учнів проектного мислення засобами мистецтва.

*Головним лейтмотивом* проектної діяльності учня стає такий вислів: “Усе, що я роблю, я знаю, для чого я це роблю і як це знадобиться мені в майбутньому”. Для розкриття основних положень підготовки вчителя до впровадження проектної технології в умовах післядипломної педагогічної освіти слід сказати про становлення системи підготовки. Розглянемо структурні елементи цієї системи.

Аналізуючи потреби суспільства в підготовці кваліфікованих фахівців до викладання предмета, ми констатуємо, що підготовка вчителів спрямована на вдосконалення та оновлення теоретико-методологічних засад художньої культури. Тому метою підготовки вчителями визначаємо розвиток професійної компетентності вчителя в галузі художньо-естетичної освіти. Загальний процес підготовки вчителя – складне явище, що має певну структуру та складається з певної сукупності відносно незалежних, але взаємопов'язаних між собою підпроцесів. Система підготовки має обласний, районний та шкільний рівень. У цілому на обласному рівні ми визначаємо курсовий період (із проведеннями спецкурсів, обласних семінарів і конференцій), міжкурсний період, до якого входять самоосвітня діяльність вчителя й мережа районних семінарів, засідань РМО, а також на третьому місці ми враховуємо і шкільний рівень – це самоосвітня діяльність та система методичного навчання вчителя, підготовка навчально-методичного забезпечення вчителя до викладання складного інтегрованого курсу на шкільному рівні. До змісту навчання ми відносимо певні форми й методи андрагогіки, технології навчання, види і творчі результати підготовки. Результатом такого довготривалого процесу стає готовність учителя до викладання предмета. Проектна технологія стає пріоритетною складовою педагогічної майстерності сучасного вчителя художньої культури. Саме ця технологія на сучасному етапі розвитку педагогічної науки є органічною складовою навчально-виховного процесу. Народжена на початку минулого століття проектна технологія інтенсивно запроваджується в Україні. Завдяки її унікальним можливостям: розвитку багатьох особистісних якостей учнів, ступеню активності і творчості дітей, розвитку самостійної дослідницької діяльності, – проектна діяльність стає найбільш уживаною, особливо серед предметів художньо-естетичного циклу. Розглянемо систему підготовки вчителя до викладання художньої культури, в якій значне місце відносимо саме проектній технології.

У системі післядипломної педагогічної освіти можлива ґрунтовна підготовка вчителя до організації проектної діяльності. На обласному рівні проводиться активна підготовка вчителя до використання проектної технології в мистецьких дисциплінах через науково-практичні семінари і конференції, на курсах підвищення кваліфікації. На наступному рівні – районному – продовжується підготовка вчителя на районних семінарах, засіданнях районних методичних об'єднань. На останньому – шкільному – рівні значне місце відводиться самоосвіті, участі вчителів у шкільних науково-практичних семінарах. Саме на цьому рівні практично впроваджується проектна технологія й узагальнюється педагогічний досвід із визначеної проблеми. На сьогодні Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти має певний досвід щодо підготовки вчителів області до організації



проектної діяльності, яка проводиться в курсовий період, під час підготовки вчителя.

Як констатує досвід і результати проведеного нами дослідження, оволодіння основами проектної технології в курсовий період відбувається найбільш ефективно за допомогою тренінг-курсу, авторського спецкурсу з основ проектної технології (Л. Г. Кондратова).

Учителі, перебуваючи в тренінгу, не тільки максимально засвоюють основи проектної діяльності, але й на практиці мають можливість створити власні мистецькі проекти, у малих групах переживають усі етапи створення проекту – від визначення теми, складання плану проекту до публічного його захисту.

Створення мистецьких проектів є могутнім засобом формування в учнів проектного мислення засобами мистецтва. В проектній діяльності увага вчителя акцентується на таких аспектах:

- розвиток творчої особистості дитини;
- виявлення та становлення індивідуальних особливостей школярів;
- рівень особистісно-художньо-естетичних досягнень учнів;
- створення відповідних умов у школі для художньо-естетичного розвитку учнів.

Важливим елементом підготовки вчителя стає створення дидактично-методичного супроводу підготовки сучасного вчителя до викладання курсу художньої культури. Запорізькими авторами розроблено й надруковано декілька посібників із методично-дидактичними рекомендаціями та опорними схемами й таблицями до проведення уроків у 9–10 класах (видавництво “Основа”), на черзі – посібник для 11 класу О. М. Башкардіна, М. М. Мальованого (підготовлений до видання), електронні посібники й підручники для проведення уроків.

Упродовж двох років ЗОІППО бере активну участь у конкурсі мультимедійних проектів із художньої культури за Програмою “Інтел® Навчання для майбутнього”.

Ще одним важливим і масовим проектом учителів області стає колективний проект учителів художньої культури. Свою роботу розпочинає нова обласна творча група вчителів художньої культури, яка буде працювати за темою “Художня культура Запорізького краю”, метою цієї діяльності стане дослідження культурної спадщини краю, популяризація митців краю, дослідження історії художньої культури нашого регіону. Очікуваними результатами роботи ми бачимо підготовку посібника, буклетів для вчителя та мультимедійних дисків з мистецькими шедеврами запорізької художньої культури.

*Висновки.* Сьогодні використання проектної технології в школі в межах навчальної дисципліни “Художня культура” залишається актуальним і перспективним. Саме ця технологія дозволяє значно

розширити коло інтересів учнів у сфері мистецтва, зацікавити школярів новими сферами навчальної діяльності.

У системі післядипломної педагогічної освіти, на всіх її рівнях без винятку, слід застосовувати навчання вчителів мистецьких дисциплін основ цієї технології. Сучасному вчителю необхідно знати не тільки теоретичні основи цієї технології, але й практичні поради щодо її використання в практичній навчальній діяльності. Учитель, який зацікавився можливостями проектної технології, повинен не тільки привернути увагу школярів до отримання власних творчих проектних здобутків, але й визначити подальші шляхи впровадження проектної технології в процесі викладання художньої культури. Отже, навчальні мистецькі проекти – це погляд у майбутнє, це вивчення безмежних можливостей дитячої мистецької творчості.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Веселова В. Г. Проектная деятельность будущего учителя: проблемы профессионального становления / В. Г. Веселова, М. В. Матяш. – Брянск : Изд-во БГУ, 2002. – 97 с.
3. Веселова Ю. В. Становление проектной культуры студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа : автореф. дис... канд. пед. наук / Ю. В. Веселова. – Омск, 2007. – 25 с.
4. Гузеев В. В. Метод проектов как развитие блока уроков / В. В. Гузеев // Образовательная технология: от приема до философии. – М. : Сентябрь, 1996. – С. 79–86.
5. Дьюи Дж. Школа будущего / Дж. Дьюи. – М. : Госиздат, 1926. – 351 с.
6. Коберник О. М. Проективна педагогіка і національна школа / О. М. Коберник // Шлях освіти. – 2006. – № 7. – С. 7–9.
7. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 218 с.
8. Кондратова Л. Г. Художня культура. 10 клас : метод. посіб. / Л. Г. Кондратова. – Х. : Основа, 2010. – 256 с.
9. Масол Л. Художня культура: 9 клас : робочий зошит / Л. Масол, О. Гайдамака. – Х. : Ранок, 2010. – 80 с.
10. Масол Л. Художня культура. 10–11 кл. : програма для ЗНЗ художньо-естетичного напрямку (профільний рівень) / Л. Масол, Н. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 1. – С. 2–11 ; № 2. – С. 2–12.
11. Масол Л. Художня культура. 5–9 кл. / Л. Масол // Програми з профільних предметів для спеціалізованих шкіл музичного профілю. – Х. : Ранок, 2009. – С. 214–231.
12. Матяш Н. В. Проектная деятельность школьников / Н. В. Матяш. – М. : Высш. шк., 2000. – 306 с.

В статье рассмотрены вопросы подготовки учителя художественной культуры к использованию проектной технологии в условиях повышения квалификации. Проанализированы примеры типологии учебных искусствоведческих проектов.

*Ключевые слова:* проект, проектная технология, подготовка учителя, проектное мышление.

In article questions of preparation of the teacher of art culture to use of design technology in the conditions of improvement of professional skill are considered. Examples of typology of educational art criticism projects are analysed.

*Keywords:* the project, design technology, preparation of the teacher, design thinking.

*Надійшла до редакції 01.12.2010 р.*

УДК 378.046.4

## **МОНІТОРИНГ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

О. А. Кулешова

*Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

У статті розглянуто підходи до управління професійним розвитком педагогів на прикладі системи внутрішнього моніторингу Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

*Ключові слова:* моніторинг, управління професійним розвитком педагогів, якість освіти.

*Постановка проблеми.* Процесами системного реформування, що відбуваються сьогодні в Україні, зумовлено необхідність істотних перетворень в освітній системі.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що людина повинна постійно оновлювати свої знання та вміти навчатись протягом усього життя [6]. Цим зумовлюється підвищення ролі установ післядипломної педагогічної освіти як інституцій, метою яких є задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні, а також забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно й відповідально виконувати свої посадові функції, впроваджувати новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства [3].

Як справедливо зауважила Т. М. Сорочан, післядипломна освіта створює соціально-освітній простір, у якому може вдосконалюватись кожен професіонал, а інститути післядипломної педагогічної освіти мають стати не тільки центрами систематичного проведення курсів підвищення кваліфікації, але й центрами забезпечення системного професійного розвитку педагогічних працівників [7]. Адже саме професійний розвиток педагога є головним фактором успішної педагогічної діяльності.

В умовах реформування інститути післядипломної педагогічної освіти покликані не лише вдосконалювати науково-теоретичну, методичну підготовку, професійний і загальнокультурний рівень освітян, виконуючи компенсаторну й адаптивну функції, але й управляти професійним розвитком педагогів.

З метою оперативного науково обґрунтованого коригування розвитку об'єктів управління використовується моніторинг як механізм управління, що дозволяє створити різнопланову варіативну систему інформаційного супроводу з поточним коригуванням розвитку (саморозвитку) освітніх структур у заданому напрямі [2].

Застосування моніторингових технологій дозволяє системно, об'єктивно, оперативно відстежувати реальний рівень розвитку об'єкта управління, зокрема такого як професійний розвиток педагога. Оперативна інформація щодо професійного розвитку педагога, отримана засобами моніторингу дозволяє вчасно виявляти й нейтралізувати негативні чинники, зокрема через удосконалення організації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Аналітичний огляд літератури показав, що поняття "моніторинг" розглядало чимало дослідників. При зовні різних підходах до розуміння сутності моніторингу всі вони сходяться на думці, що його визначення стосується інформаційної системи. Розробці методологічних засад моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти та формуванню понятійного апарату з питань моніторингу присвячено праці В. С. Аванесова, І. М. Гавриленко, Г. В. Єльнікової, В. А. Кальней, Н. А. Кулеміна, О. М. Майорова, З. В. Рябової, О. І. Севрук, С. Є. Шишова, Д. Уїлмса, С. Ю. Юніної. Моніторинг як засіб інформаційного забезпечення управління освітою розглядають О. М. Майоров, О. О. Мітіна, Л. Л. Мішанська. Різні аспекти використання результатів педагогічного моніторингу досліджували В. Г. Горб, Л. Н. Засоріна, Є. М. Плюсіна. Праці Т. О. Лукіної присвячено національній системі моніторингу. Г. А. Сухович розглядає моніторинг у системі розвитку ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій. Теоретичні засади професіографічного моніторингу становлення фахівця обґрунтовано в працях С. М. Силіної. У полі зору А. О. Денисенко знаходиться моніторинг виховної системи

вищого педагогічного навчального закладу. О. О. Островерх розглядає педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Н. М. Байдацькою розроблено засади моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності. Проведений аналіз показав, що проблему управління професійним розвитком педагога на засадах моніторингу в системі післядипломної педагогічної освіти розроблено недостатньо.

Проблеми моніторингу якості освіти розглядаються на державному рівні. Так, Президентом України видано укази: № 1013 від 04.07.05 “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”; № 244/2008 від 20.03.08 “Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні”. Кабінетом Міністрів України прийнято постанови № 1095 від 25.08.04 “Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти” та № 1312 від 31.12.05 “Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти”. Однак у названих документах йдеться в основному про моніторинг навчальних досягнень учнів.

На необхідність розбудови системи моніторингу якості післядипломної освіти було вказано на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Моніторинг в освіті як ефективний засіб забезпечення її якості” (2008, м. Харків). Член-кореспондент НАПН України, професор В. В. Олійник зазначив, що першочерговим завданням системи післядипломної освіти є встановлення зворотного зв'язку зі споживачами (спеціалістами, педагогічними працівниками, керівниками всіх рівнів) шляхом проведення моніторингу якості післядипломної освіти та визначення на цій основі змісту й напрямів навчального та науково-методичного супроводу подальшого розвитку професійної компетентності педагогів. Для здійснення системного моніторингу якості цієї освітньої сфери необхідно створити в Україні відповідний Центр моніторингу. Тоді можна очікувати цілеорієнтований і скоординований розвиток якісної післядипломної педагогічної освіти [5].

Отже, склалось певне протиріччя між нагальними потребами системи післядипломної освіти в застосуванні моніторингових технологій в управлінні професійним розвитком педагогів та рівнем науково-методичного забезпечення цього напрямку.

*Метою статті* є визначення можливостей використання адаптованих моніторингових технологій в управлінні професійним розвитком педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти.

У Миколаївському обласному інституті створено внутрішню моніторингову службу, яка у своїй діяльності керується теоретичними надбаннями науковців та узагальненням практичного досвіду моніторингової діяльності. Одним із напрямів діяльності служби є

проведення моніторингу професійного розвитку педагогів області шляхом вирішення науково-теоретичних, організаційно-педагогічних і технологічних завдань.

Мета моніторингу – спрямування професійного розвитку педагогів області на досягнення унормованих параметрів. Перед службою моніторингу було поставлено *завдання*:

- Створити й технічно супроводжувати регіональну базу даних педагогічних працівників системи загальної середньої освіти області для відстеження професійного зростання кожного педагога, для планування курсів підвищення кваліфікації педагогів, а також для організації регіональних моніторингових досліджень якості освіти.
- Здійснювати організаційно-методичний супровід внутрішнього моніторингу ефективності курсів підвищення кваліфікації Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
- Вивчати освітні запити педагогів області з метою планування курсів підвищення кваліфікації на маркетинговій основі.

Для виконання завдань моніторингу професійного розвитку педагогів області було розроблено базову кваліметричну модель професійного розвитку вчителя [4] на основі підходів наукової школи адаптивного управління. Наступним кроком у реалізації завдань моніторингу стало створення й апробація програмного засобу “База даних педагогічних кадрів системи загальної середньої освіти Миколаївської області”. Базу створено на основі технології “клієнт-сервер”, що дозволяє одночасно працювати в програмі багатьом користувачам. Розробку бази та введення до неї інформації про всіх педагогів області здійснено співробітниками лабораторії моніторингу. Користувачами стали методисти, що координують напрями підвищення кваліфікації. До кола їхніх завдань входить реєстрація слухачів курсів у базі даних.

Використання бази даних дозволяє формувати запити й автоматично отримувати різні конфігурації даних. Наприклад, інформацію про конкретного педагога щодо курсів, які він пройшов протягом останніх п’яти років; дані в розрізі предметів; дані в розрізі навчальних закладів тощо. Також база даних дозволяє здійснити перспективне планування курсів підвищення кваліфікації відповідно до потреб регіону.

Вивченню освітніх запитів педагогів області з метою планування курсів підвищення кваліфікації на маркетинговій основі сприяє проведення соціологічних опитувань серед потенційних користувачів післядипломної освіти. Опитування проводяться як під час курсів, так і в міжкурсовий період із застосуванням методу анкетування. За результатами приймаються рішення щодо змістового наповнення програм курсів, форм організації навчального процесу тощо.

Центральним структурним елементом моніторингу професійного розвитку педагогів є внутрішній моніторинг ефективності курсів підвищення кваліфікації Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Внутрішній моніторинг спрямований на реалізацію таких поставлених завдань:

- оцінити рівень навчальних досягнень слухачів курсів підвищення кваліфікації за програмою навчання “на вході” і “на виході”;
- виявити фактори, що впливають на результат навчання, з’ясувати ступінь їхнього впливу;
- розробити методичні рекомендації щодо усунення або мінімізації негативних тенденцій;
- визначити ступінь задоволення слухачів курсів освітніми пропозиціями інституту;
- з’ясувати мотивацію слухачів курсів до підвищення кваліфікації;
- визначити шляхом рейтингового оцінювання результативність роботи викладачів.

Відповідно об’єктами внутрішнього моніторингу виступають індивідуальний прогрес слухачів курсів підвищення кваліфікації (результат), якість умов навчання, якість процесу (навчально-методичне забезпечення).

Як показує проведений експеримент, практичне значення внутрішнього моніторингу полягає в тому, що отримані дані допомагають оперативно організувати коригувальні заходи щодо підвищення якості організаційно-методичного забезпечення курсів підвищення кваліфікації. Діагностика дозволяє відстежувати індивідуальний прогрес кожного слухача курсів підвищення кваліфікації.

Користувачами інформації, отриманої під час моніторингу, є адміністрація інституту, завідувачі кафедр, викладачі, куратори груп, громадськість. Однак рівень доступу до інформації для цих категорій є різним, його врегульовано положенням про внутрішній моніторинг.

Для ефективної реалізації внутрішнього моніторингу застосовуються такі методи отримання інформації:

- вивчення документації (з використанням програмного засобу “База даних педагогічних кадрів системи загальної середньої освіти Миколаївської області”);
- комп’ютерне тестування (вхідне і вихідне);
- анкетування;
- оцінювання курсових робіт (проектів) за допомогою базової кваліметричної моделі;
- фокус-група (за потреби).

Обробка результатів здійснюється методами описової й пояснювальної статистики, що дозволяють визначити тенденції, частоту і форму розподілу, з’ясувати причинно-наслідкові зв’язки.

Оскільки для організації навчального процесу застосовується кредитно-модульна модель, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів), результат тестування та написання курсової роботи (проекту) оцінюється за національною шкалою та шкалою ECTS. Результати відображаються в посвідченні про підвищення кваліфікації та вносяться до бази даних педагогічних кадрів системи загальної середньої освіти Миколаївської області.

Для проведення вхідного й вихідного тестування розробляється специфікація тесту до кожної навчальної програми. Тест застосовується з метою отримання інформації щодо індивідуального прогресу кожного слухача, оцінки рівня навчальних досягнень із програми курсів.

Структурними одиницями тесту є субтести, що репрезентують зміст навчальних модулів. Кількість тестових завдань із модуля визначається відповідно до питомої ваги модуля в структурі навчальної програми: пропорційно до кількості годин, що відводиться на його вивчення з урахуванням годин на самостійну роботу.

Завдання в тесті розміщуються за кластерним принципом (завдання одного формату утворюють кластер). Це продиктовано специфікою роботи з кожним форматом і технологічними аспектами роботи комп'ютерної програми. Завдання в межах кожного формату розміщуються за принципом "від простого до складного".

Використовуються такі формати:

- формат А (тестове завдання з однією найкращою відповіддю);
- формат Х (завдання множинного вибору "правильно – неправильно");
- хронологічна послідовність;
- формат N (завдання з декількома найкращими відповідями);
- формат В (завдання на встановлення відповідності (логічні пари)).

Оцінка результатів учасника тестування визначається за 100-бальною шкалою (числа інтервалу від 0 до 100 балів із кроком в 1 бал) на основі тестових балів, що набрав учасник за виконання тесту шляхом конвертації за критеріальним підходом. Критерієм порівняння (еталоном) учасників виступає рівень досягнень, визначений програмою курсів, а завданням – установити абсолютний рівень досягнень індивідуума, незалежний від інших учасників. За В. С. Аванесовим [1], для критеріальної інтерпретації висновки будується вздовж логічного ланцюга: завдання – відповіді – висновок про відповідність критерію.

Процедурою тестування передбачено, що в аудиторії не можуть перебувати викладачі, методисти, відповідальні за викладання змісту, який перевіряється. На тестуванні присутній лише співробітник,



до повноважень якого входить технічна підтримка процедури тестування. Обробка результатів і переведення тестових балів у 100-бальну шкалу здійснюється автоматично.

Оцінювання курсових робіт (проектів) здійснюється на основі підходів прикладної кваліметрії через сукупність показників із застосуванням відповідної математичної моделі як сукупного унормованого опису властивостей і якостей усіх складових.

При використанні кваліметричного підходу реалізується один із найголовніших принципів кваліметрії: урахування взаємозв'язку між складними та простими властивостями об'єкта через створення стандарту, відповідної моделі ідеального стану об'єкта (якість) через декомпозицію властивостей об'єкта, що відбувається шляхом виділення основних параметрів його розвитку, факторів та критеріїв вияву факторів. Ці принципи реалізуються при факторно-критеріальному моделюванні [2]. За таким підходом було створено факторно-критеріальну модель оцінки якості курсових робіт (проектів). Вагомість кожного фактора й кожного критерію було визначено методом експертної оцінки (Дельфи). Компетентними експертами виступили науково-педагогічні та педагогічні працівники МОІППО (див. табл. 1).

Таблиця 1

### Факторно-критеріальна модель оцінки якості курсових робіт (проектів)

| Фактор – Ф   | Вагомість – m | Критерій                                                                                             | Вагомість – V | Коефіцієнт відповідності – К | Значення коефіцієнта відповідності | Часткова оцінка критеріїв | Часткова оцінка факторів |
|--------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------|------------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1            | 2             | 3                                                                                                    | 4             | 5                            | 6                                  | 7                         | 8                        |
| Зміст<br>m 1 | 0,4<br>m 1    | Теоретична обґрунтованість теми (актуальність, мета, завдання, об'єкт, предмет, постановка проблеми) | 0,25<br>V1    | K1                           |                                    |                           |                          |
|              |               | Відповідність сучасному науковому рівню розроблення проблеми                                         | 0,15<br>V2    | K2                           |                                    |                           |                          |
|              |               | Відповідність поставленим завданням                                                                  | 0,15<br>V3    | K3                           |                                    |                           |                          |

| 1                                        | 2                   | 3                                                                                 | 4                  | 5   | 6 | 7 | 8 |
|------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----|---|---|---|
|                                          |                     | Логічність, аргументованість викладення матеріалу                                 | 0,25<br><b>V4</b>  | K4  |   |   |   |
|                                          |                     | Адекватність, самостійність висновків                                             | 0,20<br><b>V5</b>  | K5  |   |   |   |
| <b>Практичне значення</b>                | <b>0,25<br/>m 2</b> | Демонстрація шляхів використання ідей проекту на практиці                         | 0,50<br><b>V6</b>  | K6  |   |   |   |
|                                          |                     | Наявність прикладів із досвіду педагогічної діяльності                            | 0,5<br><b>V7</b>   | K7  |   |   |   |
| <b>Загальне оформлення</b>               | <b>0,15<br/>m 3</b> | Наявність чіткої структури, відповідність уніфікованим вимогам                    | 0,25<br><b>V8</b>  | K8  |   |   |   |
|                                          |                     | Мовне оформлення роботи                                                           | 0,25<br><b>V9</b>  | K9  |   |   |   |
|                                          |                     | Змістовність, доцільність додатків                                                | 0,20<br><b>V10</b> | K10 |   |   |   |
|                                          |                     | Правильне оформлення бібліографії, коректність у використанні літературних джерел | 0,30<br><b>V11</b> | K11 |   |   |   |
| <b>Захист</b>                            | <b>0,2<br/>m 4</b>  | Логічність викладу                                                                | 0,25<br><b>V12</b> | K12 |   |   |   |
|                                          |                     | Переконливість аргументації                                                       | 0,35<br><b>V13</b> | K13 |   |   |   |
|                                          |                     | Наукове обґрунтування висновків                                                   | 0,40<br><b>V14</b> | K14 |   |   |   |
| <b>Загальна оцінка в частках одиниці</b> | <b>1,00</b>         |                                                                                   |                    |     |   |   |   |

*Оцінювання критеріїв:* 0 – критерій практично не виявляється; 0,25 – критерій виявляється менше, ніж на половину висунутих вимог; 0,5 – критерій виявляється на половину висунутих вимог; 0,75 – критерій виявляється більше, ніж на половину висунутих вимог, але менше, ніж на одиницю; 1 – критерій виявляється більше, ніж на 0,75 висунутих вимог.

*Загальна оцінка в частках одиниці обчислюється так:*

$$M1*(V1*K1 + V2*K2 + V3*K3 + V4*K4 + V5*K5) + M2*(V6*K6 + V7*K7) + M3*(V8*K8 + V9*K9 + V10*K10 + V11*K11) + M4*(V12*K12 + V13*K13 + V14*K14)$$

*Висновки.* Використання моніторингових технологій в управлінні професійним розвитком педагогів дозволяє відстежувати динаміку змін показників професійної діяльності з поточним її коригуванням на заданий результат, що спрямовує розвиток педагога на досягнення унормованих параметрів.

Атрибутами моніторингу професійного розвитку педагогів у межах курсів підвищення кваліфікації є об'єктивність, безперервність, оперативність, комплексність, уніфікація та стандартизація, що дозволяє використовувати результати для управлінських рішень.

Разом із тим, механізм визначення змісту, уніфікації та стандартизації процедур та інструментів проведення моніторингу підвищення кваліфікації педагогів у міжкурсовий період потребує подальшого наукового дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Композиція тестових завдань / В. С. Аванесов. – М. : Адепт, 1998. – 200 с.
2. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г. В. Єльнікова ; ЦППО АПН України. – К., 2005. – 443 с.
3. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher/topic/pdosv/>
4. Кулешова О. А. До питання моніторингу професійного розвитку учителя / О. А. Кулешова // Вересень. – 2009. – № 1-2. – С. 47–52.
5. Лук'янчук Н. В. Інформація про проведення Всеукраїнської науково-практичної конференції “Моніторинг в освіті як ефективний засіб забезпечення її якості” [Електронний ресурс] / Н. В. Лук'янчук. – Режим доступу : <http://www.cippe.edu.ua/index.php.page>
6. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
7. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

В статье рассмотрены подходы к управлению профессиональным развитием педагогов на примере системы внутреннего мониторинга Николаевского областного института последипломного педагогического образования.

*Ключевые слова:* мониторинг, управление профессиональным развитием педагогов, качество образования.

The article reviews approaches to managing of teachers based on the example of internal monitoring system Mykolayiv In-Service Teachers Training Institute.

*Keywords:* monitoring, management of teacher of professional development, quality of education.

*Надійшла до редакції 14.11.2010 р.*

## **МОЖЛИВОСТІ ШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ “ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА” У ВИХОВАННІ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Ю. С. Лисицина

*Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*

У статті обґрунтовано можливості навчального курсу “Художня культура” у вихованні толерантної особистості учня. Враховано особливості національної толерантності.

*Ключові слова:* національна толерантність, виховання толерантності, навчальний курс “Художня культура”.

*Постановка проблеми.* Глобалізація, масштаби міграційних явищ і проблеми мультикультуралізму перед багатьма співтовариствами, що представляють різні культури й вірування, сьогодні знову ставлять питання про те, щоб навчитися жити разом. Таким чином, толерантність має важливе значення для всього людства, оскільки вона уможлиблює існування розходжень, тоді як наявність розходжень вимагає прояву терпимості. У контексті аналізу перспектив розвитку суспільства расова, етнічна та релігійна толерантність може розглядатися не лише як потенціал підтримки миру і спокою в Україні, але й як показник ступеня готовності масової свідомості населення до відкритості та співпраці зі світовим співтовариством на основі загальноновизнаних демократичних принципів.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Дослідження, в яких започатковано розв’язання проблеми виховання толерантності, мають потужні витоки з минулого (Ж. Руссо, Г. Сковорода, Л. Толстой, М. Монтессорі, К. Вентцель, Р. Штейнер, М. Реріх, О. Швейцер, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.). Але в педагогічному лексиконі поняття “толерантність” продовжує залишатися одним з найбільш суперечливих. У педагогічній свідомості існує досить стійкий стереотип, згідно з яким толерантність ототожнюється з конформізмом, всездозволеністю, безумовною відмовою від усіляких заборон та обмежень, зокрема етичних (моральних, духовних). Шляхи подолання цього стереотипу починаються з виявлення багатогранного педагогічного змісту поняття “толерантність” і позначеного їм явища, з визначення можливостей толерантності в становленні людини, яка володіє стійкою життєвою позицією і є суб’єктом власного життя.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить, що багато дослідників виховання толерантності зосереджується, головним чином, на обґрунтуванні загальних теоретичних основ. Вони викладені в працях А. Асмолова, П. Комогорова, Н. Мольденгауер, З. Му-

бінової, І. Пчелінцевої, О. Скрябіної, П. Степанова, Ю. Тодоровцевої, О. Шавріної та ін. Дослідженню підлягали й окремі педагогічні аспекти толерантності: формування ставлення вихованців до толерантності як суспільно значущої цінності (В. Береговий, І. Бех, Т. Болотіна, Б. Гершунський, О. Грива, О. Клепцова, І. Крутова, В. Лекторський, М. Міріманова, Р. Рієрдон, П. Степанов); виховання міжетнічної толерантності (Г. Абдулкарімова, Н. Єдигова, Н. Магомедова, Ф. Малхозова, Н. Мольденгауер, З. Мубінова, В. Тишков); формування міжособистісної толерантності учнівської молоді (Г. Безюлева, Г. Скрябіна, Г. Солдатова, О. Шарова, Г. Шеламова); розвитку толерантності в контексті педагогічної взаємодії (Ю. Тодоровцева).

*Метою цієї статті* є розкриття й обґрунтування можливостей навчального курсу “Художня культура” в процесі виховання толерантної особистості.

У березні 2005 року групою співробітників Інституту соціології НАНУ під керівництвом Н. Паніної було проведено моніторингове опитування населення нашої країни щодо виявлення особливостей національної толерантності в Україні. Результати останнього надруковано в Соціологічному журналі [1, с. 103], вони показали, що в Україні дуже високий рівень психологічної відособленості й ізоляціонізму населення від представників більшості національностей. Соціологи пов’язують це з погіршенням якості та рівня життя українського населення й актуалізацією проблем міжособистісних, міжгрупових й міжетнічних відносин.

Порівняльний аналіз отриманих даних продемонстрував, що питома вага толерантних громадян в Україні за тринадцять років (з моменту першого дослідження 1992 р.) знизилася більше, ніж у три з половиною рази. Найчисленнішу групу (практично половину населення) на сьогодні складають громадяни з ізоляціоністськими установками на міжнаціональні відносини. Вчені-соціологи змушені констатувати, що в ході розвитку української незалежної держави відбулося значне зростання загального рівня національної відокремленості й поширення установок на ксенофобію в ставленні до інших національностей.

Описаний феномен викликаний, на думку вчених, тим, що масова свідомість в Україні перебуває “на роздоріжжі” національно-громадянської ідентифікації. Від одних народів, із якими пов’язаний досвід спілкування в межах єдиної держави, вже достатньо віддалилися, а до інших – ще не наблизилися. Розбудова незалежної держави спонукає людей із різними почуттями озиратися на спільне минуле. Але навіть адепти Радянського Союзу хочуть реконструювати старе міжнаціональне співтовариство, попередньо видаливши з нього всіх учасників міжнаціональних зіткнень, особливо тих, хто до нашого часу зі зброєю в руках з’ясує міжнаціональні відносини.

Погляд, звернений на Захід, теж не відкриває ідилію міжкультурного співробітництва націй і народів. Тут уже почалася “війна цивілізацій”. І від кожного учасника вона вимагає виразної геополітичної позиції, яка має на увазі необхідність тією чи іншою мірою залучатися до відкритого конфлікту. Це не притаманно національному менталітету нашого народу, мудрість якого сконцентрована у відомому виразі “моя хата скраю”. У результаті формується комплекс національної відособленості, що сприяє державному ізоляціонізму.

У масовій міжнаціональній свідомості дорослого населення України продовжує зберігатися високий рівень східнослов'янської відособленості, національного ізоляціонізму та ксенофобії. Як “своїх” населення України сприймає переважно етнічних українців, росіян і білорусів. Представники більшості національностей сприймаються як “чужі” й “виштовхуються” масовою свідомістю за межі України. Деяке “послаблення” проявляється до “історичних сусідів”: близько половини українських громадян як жителів України допустили б ще євреїв, поляків, молдаван і кримських татар, тобто представників тих народів, із якими існує історичний досвід спільного проживання.

Подібна конфігурація національних уподобань дозволяє припустити, що в основі національного ізоляціонізму, який домінує в масовій міжнаціональній свідомості населення України, закладено архаїчні й традиціоналістські ціннісні орієнтації, що значною мірою визначає формування, розвиток і консолідацію системи соціальних відносин загалом.

Поряд із невтішною динамікою національних установок особливий песимізм в оцінюванні перспектив розвитку України, яка декларує демократичний шлях розвитку й побудову відкритого суспільства, викликають ті обставини, що серед молоді ксенофобські й особливо антисемітські установки поширені більшою мірою, ніж у середнього та старшого поколінь.

У цьому контексті молодь стає тією соціальною групою, яка вимагає до себе пильної уваги науковців і практиків. Це пов'язано з її маргінальністю, яка зумовлена, по-перше, невизначеністю статусу й пошуком соціальних ролей, а також труднощами їхнього освоєння. По-друге, віковими психологічними особливостями, що створюють додаткові умови для інтеріоризації молоддю радикальних ідей і реалізації їх в екстремістській діяльності.

Потреба сучасного суспільства України в стабілізації міжетнічних відносин актуалізує пошук нових засобів удосконалення навчально-виховного процесу з метою підготовки підростаючого покоління до соціальної взаємодії в умовах поліетнічного середовища. Це передбачає зміщення виховних акцентів з політичної площини в культурологічну, морально-етичну, психологічну та етнопедагогічну.

Отже, стає зрозумілим, що виховання толерантності, починаючи зі шкільної лави, набуває особливого значення і є необхідністю в плані подолання існуючих у нашому суспільстві форм прояву нетерпимості.

Але освітня практика виявляє недостатність конкретних форм і методів виховання толерантності в учнівської молоді в процесі навчальної та виховної діяльності. Водночас у суспільстві постала проблема: як знайти вихід із ситуації національного ізоляціонізму, що домінує в масовій міжнаціональній свідомості? Ще в 1997 році світова педагогічна думка дала на це запитання демократичну відповідь, центральною ідеєю якої стало полікультурне виховання. Його загальну стратегію було викладено в доповіді Міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО в 1997 році [2, с. 21]. Нею проголошено, що виховання і навчання мають сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомила свої корені й тим самим могла визначити місце, яке вона посідає в сучасному світі, а з іншого – прищепити їй повагу до інших культур. У документі наголошено двоєдине завдання: освоєння підростаючим поколінням культурних скарбів власного народу й виховання шанобливого ставлення до культурних цінностей інших національностей. Таким чином, полікультурна педагогіка може бути оцінена як неодмінний інструмент виходу з кризи наростання загального рівня національної відособленості і сприяння гармонізації відносин представників різних цивілізацій і культур.

Істотною стає проблема організації полікультурного виховання. Аналіз чинних програм загальноосвітньої школи з гуманітарних предметів показав, що полікультурний компонент у більшості з них практично відсутній, а, як зазначає у своєму аналізі В. Присакар, досить потужний виховний потенціал, що мають навчальні курси історії, літератури, географії, основи правознавства, суспільствознавства, – використовується не повною мірою [3, с. 147]. Предмет “Художня культура”, що увійшов до інваріантної частини шкільної програми 2009–2010 навчального року, має на меті сформувати в учнів світоглядні орієнтації та компетенції у сфері культури різних країн та народів. Змістове наповнення тем цього курсу передбачає формування в учнів ціннісно-сміслових, загальнокультурних, інформаційних компетенцій, що досягається вивченням шедеврів мистецтва різних епох і народів, а особливістю організації навчально-виховного процесу цього курсу є позиція на розуміння мистецтва – як творчого процесу співпереживання та інтерпретації, що має активно діалогічний характер. Саме “діалог культур” дає змогу особистості не тільки прилучитися до вітчизняних і загальнолюдських цінностей, а й самовизначитися у світі культури, включитися в її творення, удосконалюючи насамперед власний духовний світ [4, с. 2]. На нашу думку, саме “Художня культура” має значний виховний потенціал щодо виховання такої якості особистості, як толерантність.

Через необхідність збереження національних пріоритетів освіти українська художня культура виділена окремою частиною курсу й опановується учнями в 10 класі, а в 11 класі – зміст систематизовано за культурними регіонами світу. Для органічного поєднання вітчизняних і загальнолюдських цінностей акцент робиться на тому, що об'єднує різні культури, адже через ціннісний вплив мистецтва ефективніше відбувається і національно-патріотичне, і полікультурне виховання. Така послідовність допомагає учням побачити спільне та відмінне між культурами, осмислити власну культуру очима інших народів, сформувати індивідуальну картину світу. Практично курс “Художня культура” дотримується двоєдиного завдання, що наголошено в доповіді Міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО: освоює культурні скарби власного народу (зміст програми 10 класу) і виховує шанобливе ставлення до культурних цінностей інших національностей (зміст програми 11 класу).

У зв'язку з новими завданнями вчителю художньої культури доводиться оволодівати новими “ролями”. У 10 класі під час детального ознайомлення з українською культурою він є провідником, який поведе учня до першоджерел: історії рідної країни, її фольклору, національних традицій, звичаїв, обрядів, мистецтва. Тим самим буде формувати в нього етнічну самосвідомість, інтерес до культури своїх предків. А в 11 класі, коли засвоюються різні культури світу, вчителю доведеться освоїти ролі: по-перше, фахівця з етнічних питань, по-друге, культурного “перекладача”, тому що кожна культура має бути представлена ним як оригінальна й неповторна, і в той же час – як вираз загальносвітових культурних закономірностей. Тоді широкий спектр знань, отриманих на уроці, інформаційних уявлень про інші культури та емоційно-психологічних почуттів приведуть, врешті, до позитивних поведінкових установок, поглядів стосовно всього іноетнічного. Тому що міжетнічна толерантність не може бути зведена лише до терпимого ставлення до представників інших етносів та етнічних груп, адже зміст поняття толерантності не обмежується виключно терпимим ставленням та принципами загальнолюдської моралі, які проявляються в повазі та обов'язковому дотриманні прав усіх народів. Міжетнічна толерантність включає також усвідомлення відмінностей, взаємозв'язку і єдності різних етнокультур, знання про мови, культури, традиції, походження різних народів, зокрема тих, з якими здійснюються або можуть здійснюватися безпосередні контакти.

Щодо практичної частини питання. Раніше нами в публікаціях надавалися приклади виховання толерантності в процесі вивчення курсу “Художня культура” за темами: “Полікультурний образ світу” (9 клас), “Художня культура і світ людини” (9 клас), “Культура як духовний феномен людства” (10 клас), “Простір культури та зустрічі в ньому” (11 клас), “Значення художньої культури Європейського



культурного регіону” (11 клас), “Музична культура Північноамериканського культурного регіону” (11 клас) [5, с. 48]. Але кожний день учителя – це нове відкриття, що змушує замислюватися й вимагає нових дій. Так моє нове педагогічне відкриття в тому, що для учнів 10 класу, які народилися і проживають у Донбасі, курс художньої культури України має значно більший потенціал щодо виховання такої якості особистості, як толерантність. Східні мотиви на одязі вчительки, африканське татуювання в однокласників, статуетка Шиви з чотирма руками, що стоїть на столі в директора, інші символи та предмети мистецтва таких далеких країн для багатьох учнів ближчі і зрозуміліші, ніж твори Т. Яблонської, музика К. Стеценко, і твори Т. Шевченка. Деякі з учнів навіть декілька разів побували в Туреччині, Арабських Еміратах, інші – в країнах Європи, але більшість із них не відвідували ніколи найвизначніші центри художньої культури України – Полтавщину, Львівщину, не були в Києві. Хоча мудреці говорять: “Не пізнаєш себе – не пізнаєш й інших”.

*Висновки.* В останні роки ми стаємо свідками загострення громадянського протистояння не тільки в суспільному житті, а й навіть у побуті, тому толерантність потрібна нам як повітря, як ефективний засіб внутрішнього примирення та злагоди. А між тим навкруги вирує життя: міграційні потоки набирають силу в усіх регіонах світу, стрімко змінюється етнічний склад традиційних суспільств. Виникає враження, що окремі регіони починають функціонувати в паралельних культурних вимірах, і відчувається нагальна потреба вже зараз передбачити можливі наслідки цього. Тому особливо важливим є той факт, що можливості сучасного навчального курсу “Художня культура” дозволяють учителю опанувати методики організації та ведення полікультурного діалогу, спрямованого на виховання толерантної особистості.

Сучасна педагогіка має використати багаті можливості освітнього курсу “Художня культура” у вихованні толерантності як етичного імперативу, недотримання якого призводить до дискредитації демократичних цінностей. Метою вчителя художньої культури, який на кожному уроці розповідає про долі різних країн та народів, має бути усвідомлення учнями єдності людства у вирішенні глобальних проблем і розуміння цінності своєї рідної культури, і загалом кожної культури в сім’ї народів планети.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Декларация принципов толерантности : утв. резолюцией 5.61 Генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. // Учительская газета. – 2000. – 12 сент.
2. Панина Н. В. Национальная толерантность в Украине: опыт применения шкалы социальной дистанции в мониторинговом

социологическом исследовании / Н. В. Панина, Е. И. Головаха // Социологический журнал. – 2006. – № 3/4. – С. 101–107.

3. Присакар В. В. Формування у школярів культури міжетнічних стосунків / В. В. Присакар // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 1999. – Кн. 2. – С. 145–150.
4. Масол Л. М. Художня культура, 10–11 класи : програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Масол, Н. Є. Миропольська. – К. : Перун, 2005. – 38 с.
5. Лисицина Ю. Виховання толерантності у старшокласників засобами художньої культури // Мистецтво та освіта. – 2009. – № 4(54). – С. 48–51.

В статье обоснованы возможности учебного курса “Художественная культура” в воспитании толерантной личности учащегося. Учтены особенности национальной толерантности.

*Ключевые слова:* национальная толерантность, воспитание толерантности, учебный курс “Художественная культура”.

In the article possibilities of educational course of artistic culture are grounded in education of tolerant personality of studying. The features of national tolerance are taken into account.

*Keywords:* national tolerance, education of tolerance, an educational course is the “Art culture”.

*Надійшла до редакції 17.12.2010 р.*

УДК 378.046

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

С. М. Лобинцева

*Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

У статті уточнено сутність та зміст професійних якостей учителя образотворчого мистецтва. Визначено педагогічні умови їхнього розвитку в системі післядипломної освіти.

*Ключові слова:* педагогічні умови, професійні якості, педагогічна майстерність, післядипломна педагогічна освіта.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* На сучасному етапі демократизації розвитку українського суспільства особливої гостро-

ти набувають питання формування професійних якостей учителя предметів художньо-естетичного циклу та створення педагогічних умов, які б забезпечили художньо-професійну підготовку фахівця в системі післядипломної педагогічної освіти.

У зв'язку із цим одним з вирішальних завдань педагогічної науки в Україні є вдосконалення професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва. На це спрямована й державна освітня політика, що знайшла своє відображення в Законі України "Про освіту" (1996 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Державній програмі "Вчитель" (2004 р.), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та комплексної програми художньо-естетичного виховання учнів (2004 р.), Державному стандарті базової і повної середньої освіти (2004 р.), Концепції загальної мистецької освіти (2003 р.).

Професійна підготовка вчителя образотворчого мистецтва в системі післядипломної освіти має бути зорієнтована на активний пошук інноваційних змісту, форм, методів, що сприяють не тільки формуванню в учнів художньо-практичних знань, вмінь і навичок, а й формуванню в них здатності до емоційно-чуттєвого сприйняття навколишнього середовища.

Аналіз стану рівня фахової підготовки вчителів образотворчого мистецтва дозволив виявити ряд суперечностей, які мають місце в процесі формування педагогічної майстерності фахівців, а саме: між необхідністю розвитку творчих здібностей учня та недостатнім рівнем підготовки до такої діяльності вчителя; між потребами сучасного суспільства в розвитку творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва та недостатньою розробленістю змісту й технологій післядипломного педагогічного процесу щодо розвитку в нього відповідних професійних якостей.

Теоретичне та практичне значення окресленої проблеми в системі післядипломної педагогічної освіти, недостатня її теоретична та методична розробленість, а також потреби сьогодення обумовили актуальність дослідження.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання окресленої проблеми.* Процес формування й розвитку професійних якостей учителя ґрунтується на узагальненні надбань відомих теоретиків загальної та професійної педагогіки, педагогічної психології та мистецтвознавства і практиків: Ш. Амонашвілі, О. Артюхової, М. Бердяєва, В. Буряка, В. Бутенка, Г. Ващенко, Л. Виготського, І. Волкотруба, О. Галіна, І. Зязюна, Є. Ігнат'єва, А. Канарського, М. Кириченко, Н. Киященко, С. Коновець, Д. Кордовського, В. Кузіна, Б. Лихачова, Л. Любарської, А. Макаренка, О. Матюшкіна, А. Маслоу, С. Мельничука, Н. Миропольської, Л. Масол, Б. Неменського, Н. Ничкало, О. Отич, М. Пічура, Я. Пономарьова, Н. Протасової, К. Роджерса,

М. Ростовцева, С. Рубінштейна, О. Рудницької, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, А. Суценка, Б. Теплова, П. Чистякова, О. Шевнюк, В. Щербіни та ін.

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.* На сьогодні недостатньо вирішеним залишається питання уточнення професійно-педагогічних якостей учителя образотворчого мистецтва, і як наслідок, визначення педагогічних умов їхнього розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

*Метою статті є обґрунтування сутності та змісту уточнених професійних якостей учителя образотворчого мистецтва, визначення педагогічних умов їхнього розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.*

*Виклад основного матеріалу.* На етапі підвищення професійної кваліфікації ключовим стає поняття формування професійно-педагогічних якостей як повноти сутності педагогічної професії.

Професійно-педагогічні якості розкриваються на особистісній установці “створення людини”, що є змістовно визначеним початком професійної діяльності. Ця установка, поєднана з вільним володінням тією чи іншою предметною сферою, дає можливість повноцінної навчально-виховної взаємодії, володіння специфічними технологіями, що дає змогу продуктивно здійснювати виховання, навчання та отримувати стійкі позитивні результати [2].

Аналіз наукових джерел та узагальнення практичного педагогічного досвіду [1-7; 9] показали, що для розвитку професійно-педагогічних якостей учителя образотворчого мистецтва в процесі післядипломної педагогічної освіти доцільно дотримуватися таких вихідних психолого-педагогічних принципів:

- добровільної участі педагогів у процесі підвищення професійної майстерності;
- індивідуальної мотивації та особистої привабливості мети навчальної діяльності;
- отримання задоволення від процесу навчання;
- інтеграція педагогічної діяльності й неперервності навчання.

Серед соціально-психологічних чинників формування й розвитку професійно-педагогічних якостей учителя визнаються, перш за все, такі:

- *змістовий* (спрямований на забезпечення системного, концептуального, різнобічного художньо-професійного розвитку вчителя);
- *організаційний* (спрямований на ефективне, стабільне й перспективне формування педагогічної майстерності, реалізацію сучасного педагогічного досвіду);
- *особистісний* (виявляється в рахуванні специфічних потреб особистості в художньо-професійному розвитку, які можуть бути забезпечені в процесі самовиховання та в системі навчально-виховної діяльності);

– науковий (виявляється у важливому розгляді умов формування такого утворення для розвитку теорії й методики виховання, а також у необхідності виявлення ступеня наукової дослідженості цього явища) [1; 2].

Ряд науковців [1; 2; 6] розглядають професійно-педагогічні якості як компонент педагогічної майстерності вчителя та вказують на специфіку суб'єкта професійної діяльності, його внесок у розвиток освіти.

За визначенням В. Буряка, педагогічна майстерність визначається ступенем цілісності буття, самореалізацією в професії і є підсумком професійного розвитку людини, досягнення нею професійної якості. Узагальнювальна риса педагогічної майстерності – усвідомлення механізмів успішності своєї праці, стрижня професії, механізмів і меж власної діяльності, здатність визначати й вирішувати (у межах власної компетентності) професійні завдання різного рівня складності – від прикладних до методологічних. Усе це дає можливість передати свою майстерність іншій людині, технології педагогічної праці, що забезпечують відтворення професійних дій іншими. Педагогічна майстерність починається із зосередження зусиль зі “створення людини” на себе, своєї індивідуальності. Тому рух до майстерності має професійно-виховний потенціал.

Слід зазначити, що професійно-педагогічні якості педагога є невід'ємною компонентою реалізації його професіоналізму в педагогічній діяльності. Виходячи з аналізу науково-методичних джерел, можна стверджувати, що, як правило, професіоналізм поєднується з кар'єрним успіхом людини та характеризується такими якостями: прогностичними вміннями, комунікативними навичками, освіченістю, системністю, аналітичністю мислення, постійним самоконтролем, діловою активністю, протистоянням кризовим ситуаціям, прагненням до постійного самовдосконалення. Слід відзначити також інформованість, досвід, професійні знання, педагогічна культура, усвідомлення мети фахової діяльності, інтерес до неї, усвідомлення умов професійного зростання.

Серед множини загальних якостей особливу вагомість мають фахово-необхідні, зумовлені специфікою цієї професії якості та здібності (вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях тощо) [1; 2; 3]. Як вважає В. Харченко, професіоналізм не є вродженою якістю або здібністю людини. Його потрібно формувати протягом життя. Отже, становлення фахівця протягом життя є неперервний процес його розвитку як в особистому, так і в професійному житті, розвитку його індивідуальності, формуванні особистості.

Зазначимо, що основоположним моментом у системі післядипломної освіти є забезпечення умов формування й розвитку професійних якостей учителів. Вирішальними умовами є реалізація комплексу

питань у таких напрямках: *інформаційно-нормативне забезпечення предмета; науково-методичне та організаційно-методичне забезпечення; кадрове та матеріально-технічне забезпечення системи післядипломної освіти.*

Водночас, згідно з дослідженнями зарубіжних (К. Роджерса, К. Юнга, З. Фрейда, Е. Торренса) і вітчизняних науковців (І. Зязюна, В. Моляко, О. Рудницької, Н. Миропольської, Л. Масол, Г. Падалки та ін.), вагомим значенням набуває врахування таких психолого-педагогічних умов формування професійних якостей учителя (зокрема образотворчого мистецтва):

- *створення позитивної атмосфери навчання;*
- *досягнення діалогових засад суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчальному процесі;*
- *забезпечення пріоритету практичної діяльності (за проф. Г. Падалкою).*

Безсумнівно, названі умови надзвичайно цінні й продуктивні в навчанні мистецтва та спрямовані на педагогічну підтримку становлення й розвитку суб'єкта освіти, який спроможний перетворювати та продукувати цінності естетичного порядку. Тому ще однією, *інтегральною умовою* розвитку професійних якостей учителя образотворчого мистецтва в системі післядипломної освіти є забезпечення розвитку творчої самореалізації вчителя як педагога та митця.

*Висновки.* Таким чином, можна констатувати, що забезпечення умов для формування й розвитку визначених професійних якостей учителя образотворчого мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти відкриває дієві шляхи розвитку фахівця нової формації, здатного стати суб'єктом професійної життєдіяльності.

*У подальших дослідженнях* з окресленої проблеми вважаємо за доцільне визначення та обґрунтування основних напрямів діяльності системи післядипломної педагогічної освіти на основі врахування рівня розвитку творчого потенціалу конкретного педагога, індивідуальних здібностей і можливостей фахівця, його професійного досвіду, потреб масової педагогічної практики.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Артюхова О. В. Мистецтво як джерело формування художнього світогляду особистості / О. В. Артюхова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – № 10. – Спеціальний випуск : Художньо-педагогічна освіта ХХІ ст. : теорія та методи, технології / редкол. : В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – С. 22–30.
2. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 50–57.

3. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2010. – 274 с.
5. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера / П. Е. Решетников. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
6. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
7. Сущенко А. Примноження гуманістичного потенціалу вчителя та його самореалізація у педагогічній діяльності / А. Сущенко // Рідна школа. – 2005. – № 4. – С. 49–53.
8. Фролова С. Мотивационная сфера педагогов: ориентиры, потребности и способы их удовлетворения / С. Фролова // Директор школы. – 2004. – № 2. – С. 17–20.
9. Чернишов О. И. Актуальные вопросы модернизации образования / О. И. Чернишов // Педагогічна скарбниця Донеччини. – Донецьк : Дон. облППО, 2005. – № 2. – С. 2–3.
10. Torrance E. P. / (1980). Torrance Tests of creative Thinking: Norms-technical manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

В статье уточнена сущность и содержание профессиональных качеств учителя изобразительного искусства. Определены педагогические условия их развития в системе последипломного образования.

*Ключевые слова:* педагогические условия, профессиональные качества, педагогическое мастерство, последипломное педагогическое образование.

In article the essence and the maintenance of professional qualities of the teacher of the fine arts is specified. Pedagogical conditions of their formation in system of postgraduate education are defined.

*Keywords:* pedagogical conditions, professional qualities, pedagogical skill, postgraduate teacher education.

*Надійшла до редакції 15.10.2010 р.*

## **ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ПРАВОВИЙ АСПЕКТ**

М. М. Мальований

*Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

У статті розглянуто правові проблеми реалізації взаємозв'язків змісту громадянської освіти молоді й розвитку громадянського суспільства в Україні.

*Ключові слова:* громадянська освіта, громадянське суспільство, учнівська молодь.

*Постановка проблеми.* Освіта є вирішальним фактором розвитку України в інформаційному суспільстві, а також формування відповідної моделі конкретно-історичної особистості – громадянина України, який здійснює свою діяльність у соціальному просторі та його освітній складовій.

Відповідно до Закону України “Про освіту”, метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості, найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових та фізичних якостей, виховання високих моральних якостей, *формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору* [4].

У той же час спостерігається протиріччя між декларованими принципами виховання в учнів поваги до Конституції України, прав та свобод людини й громадянина, закріплених у ній, та практичною реалізацією цих та інших положень чинного законодавства. Відсутність системи національного виховання, в тому числі і його складової – патріотичного, низький рівень політичної та правової культури не дозволяють учнівській молоді здійснювати свідомий вибір та роблять її беззахисною перед виховними маніпуляціями й політичними технологіями. Особливо це відчувається в таких сферах суспільного життя, як освіта й політика. Про це свідчать розмаїті та нескоординовані на основі національної ідеї виховні й виборчі технології, які часто перетворюють суб'єктів навчально-виховного процесу, тобто громадян із їхніми правами та обов'язками, у зомбовану електоральну одиницю.

Тому на сучасному етапі державного будівництва в Україні особливо актуальною й важливою стає *громадянська освіта* як вид і складова частина системи духовної освіти та освітнього простору загалом.

Ось чому важливу роль у громадянському вихованні відіграє громадянська освіта, тобто навчання, спрямоване на формування знань про права та обов'язки людини й громадянина. Громадянська освіта завдяки нерозривному зв'язку із формуванням соціально-полі-



тичної компетентності особистості в суспільній сфері передбачає політичну, правову та економічну освіченість і, як наслідок, здатність користуватися відповідними знаннями в умовах кардинальної перебудови суспільства.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблемам становлення й розвитку громадянської освіти в Україні присвячено праці О. Сухомилинської, І. Галактіоновой, С. Гессена, І. Жадан, С. Кисельова, О. Кисельової, С. Рябова та ін.

За майже два десятиріччя незалежності держави українські науковці в розумінні змісту громадянського суспільства досягли певних успіхів у контексті дослідження його загальної проблематики. Утвердження ідеї громадянського суспільства та його історичної еволюції досліджували такі українські науковці, як О. Ковальчук, В. Демидов, О. Карась, О. Проценко, В. Чепінога. Присвятили свої роботи специфіці історичних передумов формування громадянського суспільства в Україні (як у минулому, так і в сучасних умовах) І. Паско, Я. Паско, Л. Нагорна, П. Сас, О. Шумілов, Я. Грицак, С. Удовик. Актуальні питання становлення громадянського суспільства в Україні (перш за все – взаємодія його інституцій з органами державної влади) проаналізували В. Барков, Т. Розова, І. Кресіна, В. Горбатенко, І. Курас, Ф. Рудич, О. Ковальова, А. Силенко та інші.

Соціологічні аспекти розвитку громадянського суспільства досліджували Н. Панін, О. Головаха, С. Макеєв. Велику увагу вивченню досвіду функціонування громадянського суспільства в інших країнах та можливості його використання у вітчизняних умовах приділили Г. Зеленько, О. Ковальова, А. Кудряченко, В. Офізко, С. Рудич.

Актуальність проблеми визначається ще й процесами, які відбуваються в економічній та соціальній структурі українського суспільства (встановлення приватної власності як домінуючої), та, відповідно, появою принципово нових соціальних груп і класів. Досвід функціонування нових об'єднань громадян, які артикулюють потреби різних прошарків суспільства та їхній захист, зокрема й учнівської молоді, свідчить про недостатність оволодіння навичками зіставлення громадянами своїх духовних інтересів із програмовими цілями та завданнями цих об'єднань, у тому числі й політичних партій.

Склалася парадоксальна ситуація, коли переважна більшість громадян не усвідомлює свої колективні й навіть індивідуальні інтереси. Тобто має місце порушення принципу історизму в сфері його практичної реалізації в процесі функціонування громадянської свідомості. Це протиріччя обумовлює й відповідну проблему в процесі формування свідомого громадянина: відповідність сукупності теоретичних знань практиці суспільного життя.

Саме розв'язанню цього протиріччя має бути присвячена громадянська освіта в її змістовому аспекті.

*Метою цієї статті є визначення та обґрунтування ролі й місця усвідомлення процесів формування громадянського суспільства в змісті сучасної громадянської освіти молоді.*

До головних засобів розв'язання цієї проблеми належать:

- оволодіння учнями навичками здійснення моніторингу й на цій основі проведення аналізу вироблення та реалізації власних рішень;
- засвоєння навичок співіснування особистості та громадянських інституцій у громадянському суспільстві, що можливо лише за умови їхньої практичної участі в суспільному житті (головним чином, через участь у шкільному самоврядуванні) й толерантного ставлення до носіїв різних точок зору.

До речі, до суб'єктів рішення цієї проблеми в межах освітнього простору належить і влада, яка об'єктивно потребує відповідного реформування як у центрі, так і на місцях. Сутність реформування – перепрофілювання її завдань на задоволення матеріальних та духовних інтересів і потреб конкретних людей, громадян, включення їх у процес прийняття рішень. Подібне можливо лише за умови формування, розвитку та функціонування громадянського суспільства. Після проголошення державної незалежності України ідея громадянського суспільства була сприйнята в наукових колах як загальнолюдська цінність. Вона знайшла відображення в Декларації про державний суверенітет України (1991) та в Конституції України (1996).

Як вважають українські суспільствознавці, зростання протягом останніх років (як кількісне, так і якісне) багатоманітних інституцій громадянського суспільства загалом є суттєвим фактором системної трансформації українського соціуму. Одночасно, і це закономірно для цього етапу розвитку суспільства, має місце дефіцит участі громадськості в управлінні державними та гуманітарними процесами.

У зв'язку із цим органічною складовою громадянської освіти, перш за все її змістового аспекту, є знання історичного досвіду і, відповідно, його відображення в цьому змісті відомостей про громадянське суспільство.

Важливо підкреслити, що особлива заслуга в розробці концепції громадянського суспільства та його взаємозв'язку з державою належить Г. Гегелю. Громадянське суспільство, за Гегелем, виникає буцімто між сім'єю та державою. Таке суспільство ґрунтується на приватній власності, соціальній диференціації та розмаїтті інтересів, взаємодії індивідів і груп. Воно внутрішньо суперечливе, плюралістичне, бо в такому суспільстві кожна вільна людина – “суб'єкт для себе”. Для узгодження різноманітних інтересів потрібен вищий арбітр, яким може бути держава, за умови, що вона здатна відображати спільний інтерес, яким і є національна ідея.

Основою формування та існування громадянського суспільства, згідно з прибічниками марксистської точки зору, вважається сфера праці та соціальна структура суспільства. Змістом поняття “громадянське суспільство”, внаслідок цього, виступають інституції сім’ї, прошарків, класів, певний рівень розвитку матеріального виробництва. Тому громадянське суспільство засновується на приватній власності.

Така точка зору отримала свій наступний розвиток у соціал-демократичній традиції, якій властивий потяг до справедливості та рівності. Держава має брати участь у забезпеченні функціонування громадянських інституцій, щоб гарантувати їхнє демократичне керування.

Ліберальна лінія розвитку концепції громадянського суспільства центр ваги зміщує на свободу особистості як вищої цінності, на саморегулятивну функцію громадянського суспільства з метою захисту його від зазіхань держави. Дискусії про стосунки держави та громадянського суспільства перманентні за своєю суттю.

Згідно з дослідженнями українських суспільствознавців, сучасна епоха, визначальним напрямом розвитку якої є демократизація в усіх сферах суспільства, здобуває глобальний характер, формує модель громадянина, який існує й діє в умовах громадянського суспільства. Саме це записано в ст. 1 Конституції України [5].

У сучасній політологічній науці громадянське суспільство визначається як сфера спілкування та взаємодії, самоорганізації й самоврядування громадян на засадах добровільно сформованих асоціацій (організацій, рухів, партій), яка захищена відповідними законами від регламентації з боку держави й головними ознаками якої є морально-духовні цінності: свобода слова, зібрань, можливість вільно відстоювати свої переконання.

У демократичних суспільствах, до яких тяжіє сучасна Україна, створено, відповідно, законодавчі умови для функціонування інституцій громадянського суспільства.

Нормативною базою для функціонування об’єднань громадян є Закон України “Про об’єднання громадян” від 16 липня 1992 року № 2460-XII зі змінами та доповненнями. У цьому Законі міститься поняття суспільних організацій та політичних партій як основних інституцій громадянського суспільства. У 2001 році було прийнято наступний Закон, який унормовував діяльність саме політичних партій (“Про політичні партії”, від 5 квітня 2001 року № 2365-III). Завдяки цим законодавчим актам було створено умови формування в суспільній свідомості уявлень про суспільні організації та політичні партії. Здійснення ж народом своєї конституційної функції носія суверенітету та єдиного джерела влади отримало ознаки свідомого та відповідального волевиявлення.

З проголошенням незалежності української держави почали створюватися нові суспільні організації та політичні партії. Навіть їхнє кількісне збільшення свідчить про те, що сучасне українське суспільство активно трансформується на основі соціальної структуризації.

Так, на кінець 2009 року в Україні було зареєстровано понад 170 політичних партій та близько трьох тисяч інших громадських організацій. Підтвердженням загальноукраїнського процесу може слугувати й ситуація в Запорізькій області.

Якщо в 1992 році в регіоні налічувалось тільки 16 громадських організацій, то в 1993 році – вже 51, в 1995 – 93, а в грудні 2009 функціонувало понад 150 обласних організацій політичних партій, 870 обласних громадських організацій як загальноукраїнського, так і міжнародного рівня. Але варто зазначити, що усвідомлення населенням важливості цих організацій із захисту їхніх же інтересів не відповідає об'єктивним потребам. Наприклад, кількість членів різних партій не перевищує 8 % від загальної кількості населення Запорізької області. Більшість же громадян є політично інертними та виявляють і виконують свій громадянський обов'язок тільки безпосередньо на виборах.

Наведені дані висувають перед громадянською освітою та її змістом завдання не тільки інформувати суб'єктів навчально-виховного процесу про законодавчі рішення в Україні, але й формування в них почуття громадянськості, яке є свідченням готовності й здатності людини, громадянина до активної участі в справах суспільства та держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав, обов'язків та духовних потреб.

Саме поняття *громадянськість* указує на сукупність таких духовних якостей особистості:

- високо розвинутих моральних якостей суб'єкта;
- зрілості й адекватності політичної та правової свідомості;
- почуття патріотизму, дотичності до історії своєї вітчизни та її народу;
- усвідомлення себе як повноправного члена соціальної громади, громадянина своєї країни, повага до громадянських прав та обов'язків, визначених Конституцією України.

Формування громадянськості відбувається в процесі соціалізації суб'єкта навчально-виховного процесу в освітньому просторі, де в акумульованому вигляді постає вся палітра суспільних відносин.

Реалізація цих ідей можлива в системі освіти шляхом створення та здійснення різноманітних проектів, що формують на основі національної ідеї не тільки духовну особистість громадянина, але й таку сучасну історичну спільноту, як *українська політична нація*, котра намагається жити в співдружності з усіма народами та державами світу [6].

Важливість такого розуміння формування змісту громадянської освіти як частини освітнього простору обумовлене особливостями сучасного українського суспільства.

На відміну від розвинутих демократичних країн, у яких формування громадянина повністю базується на політичній та правовій сферах діяльності громадянського суспільства, в Україні у зв'язку з відсутністю відповідної правової та юридичної бази або її неадекватністю, "як за об'єктивними, так і суб'єктивними причинами", цей процес здебільшого базується на морально-етичних основах, тобто морально-етичні імперативи й цінності досі виступають як головний критерій ефективності громадянської освіти.

*Висновки.* Таким чином, незважаючи на те, що вивчення феномену громадянського суспільства передбачено навчальними програмами курсів "Людина та суспільство", "Основи правознавства", чинні навчальні програми та навчальні посібники ще не повною мірою сприяють формуванню в учнів комплексного усвідомлення процесів формування громадянського суспільства та механізмів захисту громадянами своїх прав та свобод.

Громадянська освіта учнівської молоді, у зв'язку із цим, дає можливість зрозуміти діалектику взаємовідносин громадянського суспільства та держави, які є складними й суперечливими. Громадянське суспільство, як система в саморозвитку, завжди відчуває тиск із боку державної влади. У свою чергу, демократична держава не може розвиватися без вільного розвитку громадянського суспільства, його суб'єктів, які контролюють дії інституцій державної влади.

Недостатня розвинутість громадянського суспільства є, у свою чергу, однією з причин узурпації його прав із боку держави, внаслідок чого відбувається перерозподіл функцій держави та громадянського суспільства в інтересах держави. Тому держава та суспільство існують у стані постійної суперечливої взаємодії й взаємовпливу, характер та напрям яких значною мірою залежать від рівня розвинутості громадянського суспільства, його інституцій та конкретних громадян.

У зв'язку із цим, громадянська освіта в її проєкціях у майбутнє, на наш погляд, повинна займати все більше місця в гуманітарному секторі освітнього простору України, а її суб'єкти все більшою мірою будуть ставати особистостями – свідомими громадянами свого суспільства.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Галактіонова І. Громадянська освіта як фактор впливу на формування політичної культури громадян України / І. Галактіонова // Магістеріум: Політичні студії. Випуск десятий. – 2002. – С. 52–57.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 448 с.

3. Жадан І. Політична культура та проблеми громадянської освіти в Україні : аналітичний звіт / І. Жадан, С. Кисельов, О. Кисельова, С. Рябов. – К. : Тандем, 2004. – 80 с.
4. Закон України “Про освіту” 13 грудня 2001 року. № 2887-III. м. Київ.
5. Конституція України від 28.06.1996 р. Зі змінами та доповненнями, внесеними Законом України від 8 грудня 2004 г. № 2222-IV.
6. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI сторіччі // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25.
7. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості й школа в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 21–25.

В статье рассмотрены правовые проблемы реализации взаимосвязей содержания гражданского образования молодежи и развития гражданского общества в Украине.

*Ключевые слова:* гражданское образование, гражданское общество, учебная молодежь.

In article legal problems of realization of interrelations of the maintenance of secular education of youth and development of a civil society in Ukraine are considered.

*Keywords:* secular education, a civil society, student's youth.

*Надійшла до редакції 26.11.2010 р.*

УДК 374(091)

## **АНТРОПОМЕТРИЧНІ ВИМІРИ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ У МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я (XIX – початок XX ст.)**

Т. В. Мартинюк

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

У статті розглянуто процеси становлення системи народної освіти в Північному Приазов'ї XIX – початку XX ст. Виявлено антропологічні характеристики музичної культури краю в її освітній складовій.

*Ключові слова:* музична культура, освіта, Північне Приазов'я, антропологічні характеристики.

*Постановка проблеми.* Музична культура Північного Приазов'я XIX – початку XX століть є системним явищем, що історично склалося в межах означеного регіону і до сьогодні вже сформувало регіональні культурні традиції. Вона є сукупністю музичних цінностей, створених

і збережених на Запоріжжі; діяльності в краї зі створення, збереження, відтворення, поширення, сприйняття й використання музичних цінностей; суб'єктів цієї діяльності, які проживають у Запорізькій області, разом з їхніми навичками, знаннями; установ, соціальних інститутів цієї діяльності, розташованих в регіоні, їхнього обладнання, інструментів тощо. Історія адміністративно-територіального виникнення Запорізької області (наявність двох адміністративних і культурних центрів поза межами нинішніх її територій – м. Сімферополь та Катеринослав у XIX ст.), надзвичайно багата етносфера регіону актуалізують питання антропологічних вимірів музичної культури краю, особливо в освітянській складовій її системи. Об'єктом дослідження в статті є освітянські процеси в музичній культурі Північного Приазов'я XIX – початку XX ст., предметом – антропологічні виміри освітянських процесів цієї регіональної музичної культури.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Переважна більшість наявних досліджень про Запоріжжя присвячена історії, етнографії, музичній етнографії, народознавству краю. Дослідженням краю XIX ст. та межі XIX – початку XX ст. (П. Дзякович, М. Данилевський, М. Державін, К. Вернер, А. Клаус, Я. Новицький, Д. Семенов, С. Харізоменов, Д. Яворницький та ін.) загалом притаманний історико-етнографічний характер. Незважаючи на певну вибірковість дослідників у сприйнятті етнокультурної панорами Південного Сходу та Півдня Росії (Я. Новицький, Д. Яворницький – Запоріжжя козацьке; М. Державін – болгарські колонії Таврії; А. Клаус, М. Данилевський – німецькі колонії Півдня), більшість розвідок віддзеркалюють іманентні регіональні риси Запоріжжя. Сучасна генерація науковців-дослідників Північного Приазов'я (Б. Михайлов, М. Крилов, А. Крилова, С. Орлянський, В. Орлянський, С. Воловник, О. Заматаєва, В. Завалішин, О. Замуруйцев, В. Калоянов, О. Карагодін, О. Ігнатуша, І. Щупак, С. Пачев, Л. Чернова та ін.) продовжують історико-етнографічний напрям дослідження краю та специфізують останні зануренням у проблеми історичної географії, краєзнавства, етнічної динаміки краю останніх століть. Але в масиві краєзнавчої літератури відносно нерозробленими є питання про освітянські процеси у сфері музичної культури краю, що спонукало автора звернутися до цієї теми та архівних джерел у пошуку інформації.

*Мета статті* – визначення антропологічних характеристик освітянських процесів музичної культури Північного Приазов'я XIX – початку XX ст.

Відомо, що справа розвитку народної освіти в губерніях Росії була достатньо динамічною. “Система загальної освіти, що складалась поступово, до початку XIX ст. була вже сформованою. Серія постанов міністерства освіти (“Попередні правила народної освіти”, 1803 р., “Статут університетів Російської імперії”, 1803 р., “Статут навчальних

закладів, підвідомчих університетам”, 1803 р.) свідчила про завершення складання цієї системи, що поєднувала 4 типи навчальних закладів: 1) приходські училища, 2) повітові училища, 3) гімназії, 4) університети [4, с. 13]. У свою чергу система музичної освіти Катеринославщини базувалася на традиціях народного, ансамблевого й церковного співу, що збереглися з часів Запорозької Січі, а також відповідала системі загальної освіти, яка сформувалась у Росії на початку XIX ст.” [5, с. 3]. У повітах губернії традиційно співіснували *духовні й світські навчальні заклади*.

У звіті Олександрівського повітового відділення Катеринославської Єпархіальної училищної ради за 1897–1898 навч. рік зазначалося, що в повіті функціонувала 31 школа грамотності [1, с. 187]. У всіх школах грамотності навчалися 622 хлопчики й 394 дівчинки. Вони слухали такі предмети: Закон Божий, російське й церковнослов'янське читання, арифметика, чистописання й церковний спів. Навчання останнього предмета в більшості шкіл обмежувалося співом загальноновживаних молитв, деяких піснеспівів із літургії, вечірні та утрени. З успіхом спів викладався в таких школах повіту: 1) в Олександрівській приходу селища Веселого, учні якої під керуванням вчителя Вітру співали в церкві всі церковні служби; 2) у Білоцерківській, де 12 учениць співали в церковному хорі; 3) у Карантинівській, де всі учні співали ранкову літургію в Соборній церкві; 4) Новоуспенівській, де в хорі брали участь 7 хлопців і 5 дівчат та співали церковні служби; 5) у Покровській, де на лівому кліросі співала церковні служби вся школа; 6) у Санжарівській, де хор з учнів співав у церкві; 7) у Царекостянтинівській, у якій хор із 10 хлопчиків і 7 дівчат співав під керуванням директора школи [там само, с. 188]. Виконуючий обов'язки голови відділення священник Василь Кретинін доповідав також, що декотрі з учителів співу були заохочені винагородами в розмірі 25 крб. Із кількості учнів, що навчалися в школах грамотності, у звітному році екзамени з програми однокласної церковно-приходської школи витримали 36 учнів (27 хлопчиків і 9 дівчат). Учні шкіл, як помітно зі статистики шкіл, або співали в церковному хорі, або входили до шкільних хорів. Це були невеликі за складом колективи (від 8 до 20 осіб) [там само]. Вчителями були священники, освічені вчителі музики, члени притчу, регенти. “У духовній періодиці зазначається, що за 2-3 роки навчання викладач співу встигає “проспівати з учнями майже все, що використовується в церкві” (цит. за: Екатеринославские епархиальные ведомости. – Катеринослав, 1897. – № 2. – С. 2), ознайомити з порядком церковних служб” [4, с. 16].

Наступна, друга, ланка духовної освіти – церковно-приходські училища. На територіях краю такі училища реєструвалися в с. Балки Мелітопольського повіту, у с. Біленьке Олександрівського повіту (з 1839 р.), у Великій Білозерці Мелітопольського повіту (з 1850 р.),



у Великій Знам'янці Мелітопольського повіту (70-ті рр. XIX ст. – церковно-приходське, з 1895 р. – двокласне синодальне училище), у с. Водяне Мелітопольського повіту (з 40-х рр. XIX ст., 40 учнів), у Вознесенці Мелітопольського повіту (з 1890 р. – двокласне церковно-приходське), у Ногайську (з 1849 р. – 2 церковно-приходських училища, 47 дітей), у Нижньому Куркулаці Бердянського повіту (початок XX ст., 50 учнів) [1, с. 112].

Крім вивчення співу, учні духовних училищ оволодівали навичками гри на музичних інструментах. Гру на фортепіано в жіночому духовному училищі почали викладати з 1872 р., а скрипки – з 1900 р. Навчання на музичних інструментах було платним – 40 крб. на рік. Постійне зростання кількісних показників контингенту учнів, що займались грою на музичних інструментах, свідчить про зростаючий інтерес молоді до цього виду музичної творчості. Якщо у 1872–1873 навч. році музикою займалось лише 12 % від загальної кількості учениць жіночого духовного училища, то в 1903–1904 та 1904–1905 рр. – відповідно 25 % і 27 %. Немає сумніву, що неухильно зростаючі показники були наслідком суспільної установки на отримання повноцінної освіти, необхідною частиною якої вважалася музична підготовка, і високого рівня професійної підготовки самих викладачів музики (О. Добровольська закінчила Варшавську консерваторію; В. І. Вейгнер, Ю. Кон, С. Роговська – Петербурзьку; Л. Вигорницька, С. Харманська – приватний пансіон; Н. Гохгейм – Одеський інститут благородних дівиць; В. Юматова – Смольний інститут; Є. Главацька – Полтавський інститут).

Духовні училища готували до вступу в семінарію. Така духовна семінарія, що була професійною освітою священства й третьою, останньою, ланкою духовної освіти існувала в Катеринославі з 1802 р. Учні Сімферопольської семінарії брали активну участь у концертному житті не тільки в межах навчального закладу, а й усього регіону, про що свідчить духовна преса. Так, 12.02.1914 р. в приміщенні жіночого Єпархіального училища м. Сімферополь відбувся концерт зведеного хору вихованок училища й вихованців духовної семінарії. В хорі брали участь 150 осіб. До програми концерту увійшов “Реквієм” Моцарта... Збір від концерту пішов на користь незаможних учнів тих же закладів [8].

Світські загальноосвітні навчальні заклади краю представлені традиційно для губерній імперії “початковими училищами Міністерства народної освіти й інших нецерковних відомств, приватними пансіонами, середніми та вищими навчальними закладами” [5, с. 4]. Питання загального стану освіти в повітах губернії також аналізувалось у звітах засідань земських управ. Налагодження освітянської справи в Олександрівському повіті вирішувалось завдяки введенню попечительства. У доповіді земської управи за 1892 р. відзначалося, що

земський обов'язок керівництва народними школами може бути виконаний лише обранням земських попечителів. Цей обов'язок буде розподілений між земством і сільськими громадами, які також беруть участь в утриманні шкіл й інколи навіть значно більше, ніж земство. У повіті є школи, в утриманні яких земство бере участь лише призначенням додаткового винагородження вчителів за довготривалу працю, продажем навчальних посібників, а також винагородою викладачів необов'язкових предметів: співу, рукоділля, гімнастики; всі інші витрати несуть власне сільські товариства [1, с. 141].

Питання учительського персоналу і стану шкіл за успіхами учнів також подавалося у вигляді статистичного звіту. Кількість учителів у повітових школах складала 138 осіб, з них – 107 чоловіків і 31 жінка. За професійним рівнем, 11 із них отримали домашнє виховання, 39 закінчили вчительську семінарію, 27 – повітові училища, 2 – учительські жіночі школи, 13 – єпархіальні жіночі училища, 14 – неповний курс духовних семінарій, 8 – духовні училища, 4 – неповний курс чоловічих гімназій, 10 – жіночі гімназії [7, с. 367]. Враховувався й загальний педагогічний стаж викладачів, що працювали з дітьми: до 3-х років – 79 осіб, до 5-ти – 7, до 8-ми – 32, до 10-ти – 3, більше 10-ти – 17.

Концерти в навчальних закладах проходили масово в губернських центрах – Катеринославі (відомо, що в класичній гімназії з Благородним пансіоном при ній працювали 2 вчителі до 1905 р., а з 1905 по 1913 р. – 6 викладачів музики, було організовано 2 хори співців, музичний оркестр під керівництвом С. Білоконенка, струнний оркестр і хор для гімназистів-пансіонерів, улаштовано музичну кімнату для занять із фортепіано [4, с. 31–32]), Сімферополі, а також у повітових навчальних закладах досліджуваних територій. Висновки про статус учителя в навчальному закладі в досліджуваній період можна зробити на підставі документів про підвищення заробітної плати у зв'язку з терміном роботи учителів у школах, училищах губерній. За довідкою Голови дворянства графа Канкринна, голови Олександрівської училищної ради, що була складена 16.10.1892 р., учителі народних шкіл, по закінченні кожного чергового п'ятиріччя роботи в школі, користувалися збільшенням заробітної плати – 350 крб. на 50 крб. 3.01.1893 р. в Олександрівському повіті таке збільшення отримали 44 вчителі, з яких 27 – за роботу більше 5-ти років, 17 – більше 10-ти. Наводяться й прізвища деяких з них: Андоньєв (Семенівська школа, 50), Абрамов Степан Онисимович (Комишуваська, 50), Авраменко Родіон Іванович (Гаврилівська, 100), Борейко Василь Митрофанович (Михайлівська, 100), Білий Антон Архипович (2-га Роздольська, 50), Білий Андрій Архипович (1-ша Покровська, 50), Вербицький Сергій Степанович (Туркенівська, 100), Галушкіна Анастасія Костянтинівна (Олександрівська жіноча, 50), Герасимова Варвара Парфенівна та ін. За змістом цієї постанови динаміка кількості вчителів, які отримали

збільшення заробітної плати, зростала. На 1897–1998 навч. рік таких осіб у повіті вже нараховувалося 69 [1, с. 202–206].

Поширеною формою було персональне винагородження вчителів за влаштування хорів, рукоділля. У 1901–1902 навч. році, за доповіддю Олександрівського відділення Єпархіальної училищної ради, на такі винагороди витрачено 590 крб., при загальних витратах на освіту – 14 988 крб. [1, с. 233]. У документах того часу зустрічаються й прізвища викладачів співу. У сільськогосподарчій школі 1-го розряду Бердянського повіту викладачем співу й писання у 1888 р. працював Назарій Олексійович Єфимов, випускник Преславської учительської семінарії. Він звільнився із закладу 20.09.1899 р. [2].

Третньою, останньою, ланкою загальної освіти в регіоні були учительські семінарії, які за статусом дорівнювали середнім навчальним закладам і готували педагогічні кадри для шкіл повітів та селищ. Вони існували в містах Олександрівськ, Преслав Бердянського повіту для російськомовних шкіл. Педагогічні кадри для менонітських колоній готували Орловське, Нейгальбштадтське, Гнаденфельдське центральні училища, для німецьких поселень – Пришибське центральне училище. На відміну від духовних семінарій, які розташовувалися в губернських центрах, учительські розташовані пропорційно у всіх повітах досліджуваних територій.

Газета “Південні відомості” (Сімферополь) від 29.11.1913 р. (№ 265) повідомляла в нотатках “Ювілейна семінарія”, що в Сімферополі піднімається питання про відкриття педагогічної семінарії в пам’ять 300-річчя будинку Романових. Прикладами для створення закладу називаються Преславська Бердянського повіту, Старокримська семінарії [8].

Під час створення Преславської учительської семінарії в історичному нарисі про заклад писалося, що “населення Преслава складають виключно болгари, які оселилися тут після Кримської війни. До появи в Преславі семінарії російський елемент проходив сюди дуже слабо і переважно у вигляді робітничої сили, потрібної заможному населенню. Болгари ревниво зберігають свою національність, мову і звичаї, і тому семінарія одразу повинна була відчуті себе в чужому середовищі. Російської мови тут зовсім не почувеш...” [2, с. 7]. Семінарія відкрилася 11.10.1875 р. і на її 1-й курс було прийнято 20 учнів. За 6 років існування до закладу вступили 203 учні, за віросповіданням, національністю і соціумом із яких: 201 православного і 2 лютеранського; 145 росіян, 38 болгар, 20 греків; 18 духовного, 20 дворянського і 165 селянського походження. Директором семінарії працював П. Паховський, законовчителями за 6 років – священники С. Кульчицький, І. Городков, викладачами російської мови – О. Левицький, Г. Лакашин, математики – О. Пацановський, історії та географії – Сікерін, В. Манро-Апродов, співу – С. Державін, випускник Херсон-

ської учительської семінарії, викладач початкового училища при семінарії.

Виписки з конспектів студента Тараса Овлашенка, який закінчив семінарію у 1918 р., свідчать про інтенсивність методичних зусиль викладачів у викладанні музики. Особливо успішною була діяльність колишніх учнів семінарії Я. Рудого та П. Красикова. Учителі із середовища преславських семінаристів працювали в Бердянському повіті, а також обіймали посади в різних місцевостях 4-х губерній Одеського навчального округу.

Проблему освіченості педагогів-музикантів для всього регіону додатково вирішували курси підвищення кваліфікації, що проводились щороку влітку.

Протоколи Бердянських повітових земських зборів містять звіт про тимчасові педагогічні курси співу для народних учителів Таврійської губернії, що проходили в м. Бердянськ з 22.05 по 2.06.1900 р. Позначалося, що такі курси влаштовувалися не вперше. Вони проводилися і в минулому 1899 р. також у м. Бердянськ для 50 вчителів і вчительок народних шкіл Таврійської губернії. У цьому році на курси було запрошено іншу групу вчителів цієї ж губернії в складі 44 осіб.

Мета організації педагогічних курсів полягала в тому, щоб дати можливість учителям і вчителькам навчитись співу по нотах і пройти елементарний курс теорії співу у зв'язку з методикою цього предмета. Крім цього, до програми курсів входило підготування слухачів до правильного навчання класного й хорового співу в училищах; а найбільш здібних і тих, хто вже знає спів, було необхідно підготувати до організації шкільних і церковних хорів на 2, 3 та 4 голоси.

Осіб, присутніх на курсах, нараховувалося 43. З них – 36 учителів і 7 учительок, які за повітами розподілялися в такий спосіб: 1) Бердянський – 24+4; 2) Мелітопольський – 6+1; 3) Дніпровський – 5; 4) Сімферопольський – - +2; 5) Євпаторійський – 1.

Згідно з конспектами і протоколами з обговоренням пробних уроків, помітне тяжіння курсистів до детального методичного аналізу кожного уроку. У звіті наглядача курсів відзначалося, що загальна сума, асигнована Бердянським повітовим і Таврійським губернським земствами для влаштування курсів співу в м. Бердянськ, складала 1300 крб. Крім цього, було виділено 2050 крб. для придбання посібників, приладдя та ін. Із 44 слухачів курсів 6 учителів отримали оцінку “дуже задовільно” із вказівкою, що вони можуть викладати як класний, так і хоровий спів; 10 – з оцінкою “задовільно” з дозволом викладати класний і хоровий спів і решта – 28 з оцінкою “задовільно” з дозволом вести класний спів у навчальній школі.

Матеріали курсів містять список учителів народних училищ Таврійської губернії, яким видано посвідчення про прослуховування ними курсів співу, відкритих у м. Бердянськ при міському 4-класному

училищі: Базєєв Михайло, учитель Велико-Токмацького 4-го училища; Бородин Михайло, учитель Дианівського училища; Берманд Бер, учитель Бердянської Талмуд-тори; Варбанський Феодор, учитель Дунаївського училища; Воронкова Юлія, вчителька Бердянського Ликовського 2-го училища; Добрев Іван, учитель Салтичійського училища; Єфімов Назарій, учитель Анно-Апанлинського училища; Захарова Ганна, учителька Астраханського 2-го училища; Компанієць Порфірій, учитель Софієвського училища; Коробка Іван, учитель Вербовського 2-го училища; Костюков Симеон, учитель 2-го Велико-Токмацького училища; Кружиліна Віра, вчителька Інзовського 1-го училища; Кубатченко Георгій, учитель Могилянського училища; Каркудянський Абрам, учитель Бердянської Талмуд-тори; Левченко Никандр, учитель Надеждинського училища; Локтев Іван, учитель Новоспаського 2-го училища; Петров Андрій, запасний учитель Бердянського повіту; Попов Павло, учитель Огопольського училища; Приварников Феодор, учитель Бегимчокракського училища; Соломонов Филип, учитель Володимирського училища; Стародубцев Степан, запасний учитель Бердянського повіту; Топалов Дмитро, запасний учитель Бердянського повіту; Усенко Порфірій, учитель Мар'янівського училища; Хоминський Дмитро, запасний учитель Бердянського повіту; Черкез Степан, запасний учитель Бердянського повіту; Шевченко Сергій, учитель Новомихайлівського училища. Підвищення кваліфікації, таким чином, отримали вчителі, які працювали в різних куточках губернії.

Свідоцтва про складання екстернів отримали: учителі співу Бердянського приватного жіночого 2-го розряду училища Іоан Семенченко, Петров Василь (Бердянський повіт); Зеленко Григорій, учитель Михайлівського училища (Дніпровський повіт); Губенко Сергій, учитель Іванівського 3-го училища; Давидов Григорій, учитель Альтнаусауського училища; Жданов Яків, учитель Малолепатиського 2-го училища; Неделько Іван, учитель Новомиколаївського 1-го училища; Пахомов Василь, учитель Балківського 2-го училища; Рупчев Феодор, учитель Верхньорогачиського 4-го училища; Сухінова Лідія, вчителька Якимівського Міністерського училища (Мелітопольський повіт) [7, с. 1-97].

Такі курси підвищення кваліфікації вчителів проводилися не тільки в повітових містах, але і в губернських центрах Півдня та Південного Сходу. За звітом Катеринославського відділення РМТ, з 1.06 до 1.08.1915 р. при Катеринославському училищі було відкрито літні регентсько-учительські курси. З причини воєнного часу кількість слухачів нараховувалася незначна, а саме: на першому курсі було 3 слухачі – Журда Спіридон, Магдалинський Олександр і Моїсеєнко Феодосій, а на другому курсі п'ять – Авраменко Микола, Головньов Василь, Коваленко Дмитро, Познахір Олександр і Стукало Яков.

Відомо, що елементарну теорію музики, сольфеджіо і гармонію викладав І. Марьяскін [3, с. 56]. Кошти за ці курси були спрямовані для заробітної плати їхнім викладачам (180 крб. поступило на право слухання курсів і 180 крб. було виплачено викладачам) [там само, с. 42–43]. Указані курси є подібними до раніше описаних. Курси в м. Бердянськ за організаційними особливостями, власне професійним рівнем вважаємо послабленим віддзеркаленням трирічних регентсько-учительських курсів, відкритих при Катеринославському музичному училищі з 1911 р. як компоненту розвитку професійної музичної освіти за В. Мітлицькою [4, с. 39–40].

*Висновки.* Отже, феномен професійної музичної освіти в Північному Приазов'ї XIX – початку XX століть вирішувався, переважно, у контексті губернської музичної справи, під впливом останньої, що свідчить про тенденції поліцентричної інтеграції. Зміст антропологічних вимірів зазначеної регіональної музичної культури переважно складають питання усвідомлення ролі вчителя в системі світської та духовної освіти. На основі вищевикладеного матеріалу помітно, що в цей історичний період у статистичних документах зазначаються прізвища вчителів краю, наявні вказівки на соціальні верстви вчительства, професійний рівень викладачів, розглядаються питання професійного та фінансового заохочення вчителів музики та співів, залежності професіоналізму викладачів та зростання контингенту учнів та ін., тобто в досліджуваний період формується цілісне пізнання людини, з урахуванням особливостей її життєдіяльності як суспільної істоти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Журналы Александровского уездного земского собрания XXXV очередной сессии 1900 г. – Александровск : Типография Б. Я. Штерн, 1901. – 507 с.
2. Исторический очерк Преславской учительской семинарии (с 10 ноября 1875 года по 1 января 1882 года). – Одесса : Типография П. А. Зелого (б. Г. Ульриха), 1882. – 72 с.
3. Історія міст і сіл Української РСР : в 26 т. : Запорізька область / редкол. В. І. Петрикін (гол.). – К. : Головна редакція української радянської енциклопедії Академії Наук УРСР, 1970. – 765 с.
4. Мітлицька В. А. Музичне життя Катеринославщини середини XIX – початку XX ст. : дис. канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / В. А. Мітлицька. – Х., 1998. – 195 с.
5. Мітлицька В. А. Музичне життя Катеринославщини середини XIX – початку XX ст. : автореф. дис. канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / В. А. Мітлицька. – Х., 2000. – 19 с.
6. Отчет Екатеринославского Отдѣленія Императорскаго русскаго музыкальнаго общества и состоящего при нёмъ Музыкальнаго

Училища. С 1-го сентября 1914 по 1-е сентября 1915 г. Год семнадцатый. – Екатеринослав : Типо-Литография Екатерининской железной дороги, 1916. – 147 с.

7. Протоколы Бердянского очередного уездного земского собрания XXXV сессии с 27 сентября по 1 октября 1900 г. – Бердянск : Типография К. Н. Безсонова, 1900. – 425 с.
8. Южные ведомости (Симферополь). – 3.10.1908 г. – № 225.

В статье рассмотрены процессы становления системы народного образования в Северном Приазовье XIX – начала XX в. Выявлены антропологические характеристики музыкальной культуры края в ее образовательной составляющей.

*Ключевые слова:* музыкальная культура, образование, Северное Приазовье, антропологические характеристики.

In article processes of formation of system of national education in Northern Priazovye XIX – the beginnings of the XX-th centuries are considered. Anthropological characteristics of musical culture of edge in its educational component come to light.

*Keywords:* musical culture, education, Northern Priazovye, anthropological characteristics.

*Надійшла до редакції 19.10.2010 р.*

УДК 373.67

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА” В КОНТЕКСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Л. М. Масол

*Інститут проблем виховання*

*Національної академії педагогічних наук України*

У статті представлено обґрунтування теоретико-методологічних засад змісту шкільного курсу “Художня культура”. Розглянуто значення проектної діяльності учнів у викладанні курсу.

*Ключові слова:* інтегрований курс, художня культура, профільна освіта, компетентність, проектна діяльність, мультимедіа.

*Постановка проблеми.* Будь-яка освітньо-виховна система не може впроваджуватися суто директивним шляхом та авторитарними методами, вона вибудовується залежно від ціннісних орієнтирів конкретного суспільства з його ментальними механізмами й глобальних світових педагогічних тенденцій. У сучасному інформаційному суспільстві під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників переглядаються

традиційні погляди на роль виховання школярів засобами мистецтва, а отже, і на шкільну мистецьку освіту та її виховний потенціал. Фактором оновлення системи естетичного виховання є введення в навчальні плани шкіл України нового курсу “Художня культура” як базового компонента освіти.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Ґрунтовні розробки питання викладання художньої культури в школі існують у російській науково-педагогічній думці, адже саме в її надрах зародилася ідея курсу (Л. Предтеченська), яка сьогодні перетворилась у потужний напрям педагогіки мистецтва, репрезентований кількома концепціями з відповідним навчально-методичним забезпеченням (Ю. Солодовников, Л. Рапацька, О. Кабкова). В Україні також активізувалися дослідження шкільної ланки художньо-культурологічної освіти (Л. Аристова, Л. Кондратова, Л. Масол, Н. Миропольська, М. Ратко, О. Щолокова та ін.).

*Метою статті* є висвітлення теоретико-методологічних засад курсу “Художня культура”, наукових підходів, на яких ґрунтується його зміст, а також використання можливостей проектних технологій у процесі викладання цього курсу.

Конструювання змісту курсу “Художня культура” в нашому дослідженні ґрунтується на таких **наукових підходах**: синергетичний, особистісний, аксіологічний, культурологічний, компетентісний.

**Синергетичний** підхід (як різновид системного) полягає в трактуванні загальної мистецької освіти як складної нелінійної динамічної системи, відкритої до перманентних змін відповідно до трансформації соціокультурного контексту. Він виявляється багатоаспектно: у перманентному вдосконаленні змісту й методики курсу (самоорганізація системи); у націленості на художньо-естетичний саморозвиток особистості школяра шляхом гнучкого поєднання освіти із самоосвітою; у багатоваріантності інтерпретацій змісту художніх творів і відбору альтернативних засобів втілення художнього задуму в практично-творчій діяльності; в орієнтації на інтегративні стратегії розвитку як системи, так і особистості, на яку ця система впливає, у постійній відкритості до творчості суб’єктів художньо-педагогічного процесу.

Із синергетичного органічно випливає **особистісний** підхід, який при організації педагогічного процесу орієнтує на інтегральні характеристики складної психічної структури, в якій усі компоненти тісно пов’язані й взаємодіють між собою при домінуючому впливі світогляду. Сутність особистісного підходу полягає в орієнтації на особистісні смисли людини, яка навчається й виховується, врахування її мотивації, естетичних інтересів і потреб, реальних можливостей і здібностей, переорієнтування на унікальність кожного учня і, відповідно, на індивідуалізацію навчання і виховання.



Важливим для загальної мистецької освіти та виховання вважаємо **аксіологічний підхід**. Культивування “рацію” й недооцінка ціннісно-емоційної сфери особистості в традиційній освіті призводила до виховних деформацій, коли морально-естетичні критерії оцінки життєвих явищ, людських взаємин і феноменів культури підмінювались критерієм корисності, прагматичного задоволення егоїстичних потреб. Аксіологічний підхід передбачає опанування учнями вмій ціннісної інтерпретації художніх текстів, а також норм і вмій міжкультурної комунікації на засадах толерантності. Мистецька специфіка зумовлює необхідність такого пізнання, якому притаманні атрибути не лише людської свідомості, а й підсвідомості: емпатійне вчуття, евристичне осяяння, рефлексивний злет.

В якості методологічного фундаменту (метапринципу) загальної мистецької освіти розглядаємо **культурологічний підхід**, який інтерпретуємо як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства. Культурогенний потенціал мистецтва ще недостатньо осмислений теоретиками й не повною мірою використовується в навчально-виховній практиці загальноосвітньої школи, адже зміст мистецьких дисциплін традиційно сконцентрований на внутрішніх суто мистецтвознавчих закономірностях окремих видів мистецтва, а не на загальному культурному контексті їхнього функціонування в соціумі, зумовленому етнорегіональною специфікою та художньо-світоглядним образом світу певної епохи.

**Компетентнісний** підхід детермінує необхідність модернізації всіх компонентів мистецької освіти – мети, змісту, технологій, оцінювання результатів навчання/учіння й виховання/самовиховання. Застосування компетентнісного підходу як засобу оновлення освіти виводить її результати на універсальний рівень осмислення; із засвоєння художньої інформації акценти переносяться на формування комплексу ключових, естетичних міжпредметних і мистецьких предметних компетентностей.

Нами виокремлено групу основних **функцій** курсу “Художня культура”, а саме: естетичну, виховну, пізнавальну, евристичну, комунікативну, аксіологічну, людинотворчу, культуротворчу (інтеграційну). При цьому трактуємо естетичну й виховну функції як визначальні та вважаємо доцільним розглядати їх як єдину **естетико-виховну** функцію, незважаючи, що кожна з них має і свою автономну дію. Естетико-виховна функція пронизує всі сфери життєдіяльності людини, гармонізує їх, сприяє розвитку здатності до оцінювання будь-яких явищ і процесів під кутом зору “естетичне–неестетичне”. Художні смисли принципово не можуть бути повідомлені й опановані як інформація, адже образи мистецтва не зображають предмети і явища, а концентровано виражають їхні глибинні сутності (О. Лосев). Самобутні й витончені імпульси художньої ейдетики діють на

людину опосередковано, формуючи її світогляд і розвиваючи своєрідне художнє мислення. Художні образи інтенсивно, проте непрямолінійно підключають емоційні канали впливу, діючи сугестивно не тільки на свідомість, а й на підсвідомість людини. Завдяки універсальній естетико-виховній функції, що є прерогативою мистецьких дисциплін і пронизує інші функції, здійснюється художньо-творча самореалізація школяра та його естетична соціалізація.

Важливий етап конструювання змісту курсу художньої культури – формулювання системи художньо-дидактичних **принципів**. До них ми відносимо такі принципи, які стосуються не лише окремого курсу, що розглядається, а й мистецької освіти загалом: *цілісність* системи освіти в єдності навчання, виховання і розвитку учнів; *конгруентність* освіти як детермінанти художньо-естетичного виховання (взаємовідповідність освітньої моделі тій моделі культури, в якій вона існує); *гармонізація* етнокультурного й полікультурного аспектів виховання шляхом органічного поєднання універсального (загальнолюдського), національного (державного) і локального (краєзнавчого) компонентів загальної мистецької освіти; *інтегративність* освіти, зорієнтована на поліхудожнє виховання і розвиток учнів; *варіативність* освіти, поглиблення *диференціації* й *індивідуалізації*, урізноманітнення змісту і технологій, форм і методів навчання й виховання; *діалогічність* – комунікативна спрямованість, втілення ідеї “діалогу культур” у процесі навчання і виховання; *естетизація* освітнього середовища.

Важливим стартовим етапом роботи над будь-яким навчальним курсом є визначення його **мети**, у формулюванні якої концентрується сенс вивчення предмета, розкривається його специфіка як феномена культури. При цьому для загальноосвітньої школи важливіші не вузькопредметні, а світоглядні параметри вивчення навчальної дисципліни, її значення для загального культурного розвитку особистості. Від чіткості формулювання мети, її конкретизації в завданнях залежить її діагностичність, доступність для вимірювання, адже поставити правильно мету – означає передбачити прогнозований результат. У цьому полягає особлива складність визначення цілей мистецьких дисциплін, у яких суттєвого значення надається вихованню якостей особистості. Останні, на відміну від знань і вмінь, набагато важче піддаються вимірюванню, по-перше, тому що в психоло-педагогічній науці недостатньо розроблений діагностичний апарат, а по-друге, тому, що ці вияви досить індивідуальні за інтенсивністю, часто приховані від спостерігача.

Цільові орієнтири курсу художньої культури формулюються у вигляді провідних груп якостей, включаючи якості творчої особистості. Для галузі мистецької освіти це такі якості: когнітивні, перцептивні, оцінні, діяльнісні, комунікативні, креативні (саме ці аспекти

виокремлені нами в Державному стандарті як універсальні компоненти змісту мистецької освіти). Водночас суто предметні цілі конкретизуються в завданнях. На наш погляд, найскладнішим для становлення нового курсу з художньої культури є момент узгодження проголошених цілей і завдань із кінцевими результатами, які потрібно отримати, продіагностувати й об'єктивно оцінити. Якщо раніше в програмах із мистецьких дисциплін для шкіл вимоги до знань і вмінь учнів подавалися узагальнено без “особистісної конкретизації”, то за умов особистісно-орієнтованого підходу вони мусять виражатися в розгорнутому переліку компетентностей, які можна реально заміряти кожному вчителю, який викладає новий курс. Зазвичай мета й завдання формулюються занадто узагальнено, часто дещо ідеалізовано (перебільшено), що спричиняє типову картину шкільних реалій: плануємо одне, маємо друге, оцінюємо третє.

На наше переконання, мету треба розглядати як комплексну категорію, що охоплює різні грані освітніх результатів учнів, які заплановано досягти, але обов'язково в єдності навчання, виховання і розвитку. У цьому плані пропонуємо концентруватися на визначальній позиції мети – “компетентності учня”, узагальненому інтегральному результаті освіти, тому що ця педагогічна категорія мовби поглинає (подає “в згорнутому” вигляді) інші параметри. У цільовий компетентнісний комплекс включаються параметри, які сукупно забезпечать головну якість випускника школи – здатність до художньо-творчої самореалізації і самовдосконалення, що вважаємо принциповим для втілення особистісно-орієнтованої парадигми.

Програма художньої культури, як і будь-яка інша навчальна програма є *ескізною формою інформації* про систему знань, яка пропонується для засвоєння учнями. Для неї характерні такі ознаки ескізності, як схоплення сутності, втілення задуму на рівні загальної композиції, значний простір для варіантів наступного довершення, деталізації. Специфічним критерієм оцінки програми є гармонійність її **архітектоніки** – композиційної будови, що характеризується ясністю структури й узгодженістю частин (розділі, параграфів тощо). З одного боку, зміст, втілений у навчальній програмі, ми розглядаємо як педагогічно адаптовану модель реально існуючої в культурі системи мистецтв, що має відображати основні характеристики цього багатогранного і складного феномену. Виникає проблема “дидактичного переводу” максимальної інформації в оптимальну для засвоєння учнями старшого шкільного віку. Головні ризики в цьому аспекті відбору навчального матеріалу пов'язані з проблемою дефіциту навчального часу при одночасній необхідності запобігати перевантаженню учнів загальноосвітньої школи. З іншого боку, програма не може бути абсолютно позбавлена суб'єктивності – авторської позиції щодо пріоритетності того чи іншого факту, елемента художньої культури для

загальноосвітньої підготовки учнів. Отже, зміст треба групувати навколо фундаментальних явищ художньої культури. За умов обмеженості навчальних годин, він має бути достатньо *концентрованим*.

Навчальний курс складається з *базового ядра* (“мінімальний оптимум” або “оптимальний мінімум”, що закладається в стандартах) і *варіативної оболонки*. Це положення стає принциповим для розробки диференційованих програм з “Художньої культури” в умовах **профільної освіти**. Навколо стабільного ядра змісту будуються різні варіанти “профільних оболонок” залежно від напрямку – академічного, художньо-естетичного.

У мистецькій педагогіці минулих десятиліть склалася традиція детальної регламентації змісту освіти на рівні навчального матеріалу. Приміром, у програмах із музики чітко визначалося, на якому уроці яку пісню співати, яку музику слухати, тому що програма створювалися з поурочними розробками; аналогічно для уроків образотворчого мистецтва в програмах пропонувалися конкретні твори для сприймання й аналізу, а також єдині для всіх учнів завдання для практичної роботи.

У процесі розробки сучасних навчальних програм із мистецьких дисциплін ми намагалися максимально дотримуватися принципу варіативності в конструюванні змісту курсу, тому навчальний матеріал для сприймання й аналізу-інтерпретації творів мистецтва, як і завдання для художньо-практичної діяльності учнів є *орієнтовними*. І це принципова позиція: у такий спосіб творчі вчителі (і навіть ініціативні учні) отримують можливість долучитися до власного вибору змісту в тематичних межах програми, які стають більш гнучкими, зокрема й використати краєзнавчий матеріал. Також варіативними є рекомендації щодо оптимальної організації процесу засвоєння змісту програми учнями. Переліки доцільних форм, методів прийомів, завдань мають настановний характер і залишають широкий простір можливостей для вибору вчителя, для його педагогічної творчості в процесі викладання курсу.

Прилучення старшокласників до художніх цінностей можливе лише завдяки діалогу – основоположному принципу саморозвитку, який функціонує в “зовнішній” і “внутрішній” формах. Діалогічна позиція означає готовність особистості до бачення й розуміння світу не тільки “на власні очі”, а й “очима іншого”, вона створює своєрідний когнітивний дисонанс. Завдяки діалогу в педагогіці відбувається обмін смислами, цінностями, “дар свого духу іншому” (М. Бахтін), проростання душі й розуму в “естетосферу”, на висоті якої світ “зовнішній” і “внутрішній” стають нероздільними.

При особистісно-орієнтованому підході до викладання курсу поряд із традиційними формами й методами необхідно залучати технології, які забезпечують суб’єкт-суб’єктний характер взаємодії вчителя

та учнів. У традиційній освіті роль учня пасивна, він ніяк не впливає не тільки на відбір навчального матеріалу, а й на вибір художньо-практичних завдань, тим паче – форм оцінювання результатів навчання і виховання. Тому в практиці використовуються переважно такі методи, як розповідь, бесіда, роз'яснення й відповідні репродуктивні форми діяльності учнів (усна відповідь, коротке інформаційне повідомлення, реферат). Мистецькі знання й художній досвід набуваються ніби “про запас”, не усвідомлюється їхня актуальність для конкретного учня “тут і зараз”. Штучність мотивації спричиняє потребу в регламентації освітньо-виховного процесу зовнішніми чинниками й такого ж керівництва за допомогою переважно дисциплінарних заходів.

В освіті інноваційного типу діяльності вчителя й учнів, безперечно, залишаються різними (ініціативна позиція того, хто навчає й виховує, не дорівнює залежній позиції того, кого навчають і виховують), але вони стають рівноправними *суб'єктами* освітнього процесу в тому плані, що вчитель стимулює усвідомлення учнем цілей, заохочує до самостійності, самоосвіти, підтримує ініціативу, допомагає у визначенні особистісних планів і параметрів власного вдосконалення, у пошуку художньої інформації. Його основною педагогічною функцією стає виявити приховані резерви учня й мобілізувати його художньо-творчий потенціал для вирішення поставлених завдань. На перший план виходять діалогічні форми, які стимулюють критичне мислення, суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії, інтенціональність учня, а також проектні методи, спрямовані на виховання самостійності, виявлення художньо-пізнавальних потреб, стимулювання самоосвіти.

У першому випадку під час викладання художньої культури вчитель відштовхується лише від навчального матеріалу. У другому наголос робиться на актуалізованих для особистості компетентностях, яких набуває учень (звісно, на основі навчального матеріалу), але не для далекого майбутнього, а для застосування “тут і зараз”. Художня освіта стає своєрідною картою, за допомогою якої людина буде орієнтуватися в культурі загалом і, зокрема, в маршрутах власного життя в цій культурі, для чого кожний учень має навчитися самостійно віднаходити свій естетичний компас. У строгому розумінні навчання – це завжди самонавчання: знання не передаються ззовні, вони відтворюються свідомістю в процесі самоорганізації.

Загальноосвітньою місією нового курсу “Художня культура” є реалізація як навчально-пізнавальних, так і світоглядно-виховних завдань мистецької освіти, адже він передбачає систематизоване й цілеспрямоване опанування учнями цінностями української й зарубіжної культурно-мистецької спадщини, а також формування готовності до діалогу (полілогу) культур у подальшій життєдіяльності.

Глобалізація як провідна ознака сучасності поставила людство перед необхідністю співіснування в умовах культурної різноманітності. Взаємозв'язок художніх цінностей і внутрішнього духовного світу людини відбувається шляхом діалогу культур: “суспільне – особистісне”, “минуле – сучасне”, “національне – загальнолюдське”.

У викладанні художньої культури з огляду на мінімізацію годин практично відсутні резерви навчального часу для виконання учнями практичних художньо-творчих робіт, освітня функція яких полягає в закріпленні основного інформаційного матеріалу. Наразі прикладну спрямованість курсу доцільно реалізовувати завдяки систематичному включенню старшокласників у **проектну діяльність**, яка допоможе їм самореалізуватися, застосувати набуті знання і вміння, проявити художні здібності, задовольнити інтереси й потреби.

Питання організації проектної діяльності в галузі мистецької освіти ще недостатньо опрацьоване, хоча має істотне значення в процесі опанування художньої культури. Навчальний проект трактуємо як форму організації діяльності учнів, спрямовану на одержання практичного результату, тобто це – *інтегративна й інтерактивна технологія*, а водночас – і дидактичний засіб, який сприяє формуванню самостійності у вирішенні проблем, самоосвітніх компетентностей (проектних умінь), досвіду взаємодії.

Метою інтерактивних технологій навчання є набуття учнями інтеркультурної компетентності – готовності, здатності до комунікативної та кооперативної діяльності, оволодіння комплексом відповідних умінь.

З огляду на велику кількість інтерактивних умінь класифікуємо їх у такі основні групи:

- умінь слухати партнерів і виявляти до них прихильність, доброзичливість, толерантність;
- умінь переконувати, аргументувати власну думку, керувати емоційним станом;
- умінь дискутувати, підтримувати зворотний зв'язок, ініціювати спілкування, доходити компромісу;
- умінь взаємодіяти, співпрацювати, установлювати ділові контакти, працювати в парі, малих групах, колективно.

Проектна діяльність включає такі процесуальні кроки: цільові, мотиваційні, прогностичні, виконавчі, контрольно-оцінні. Virізняють різні типи проектів за характером діяльності (ігрові, інформаційні, дослідницько-пошукові, творчі), за змістом (предметні, міжпредметні, надпредметні), за терміном (короткотермінові або міні-проекти, довготривалі).

Вперше у вітчизняному підручникотворенні нами розроблено і “прописано” проектну технологію як обов'язковий компонент змісту освіти (підручники й робочі зошити для 9-го, 10-го кл.) [1–4]. Різні

типи проектів пропонується використовувати при вивченні ключових тем у кожному з розділів курсу. У підручнику для 9-го класу передбачено виконання учнями двох проектів протягом кожного семестру; завдання та теми щодо цього вміщено наприкінці вступних тем семестру, а саме: “Види і мова мистецтв” (I семестр), “Художні напрями і стилі” (II семестр) [1]. У підручнику для 10-го класу завдання й орієнтовні теми для проектної діяльності старшокласників розташовані наприкінці кожного з 4-х основних розділів курсу [2]. Приклад проектного завдання з нашого підручника для 9-го класу: використовуючи додаткові джерела, зокрема Інтернет, підготувати міні-презентацію про творчість одного з митців, якому притаманні риси поліхудожнього мислення (“О. Скрябін”, “М. Чюрльоніс”, “М. Римський-Корсаков”, “В. Кандинський”, “О. Мессіан”, “Леся Дичко”, “Я. Ксенакіс”) [1, с. 139].

З-поміж запропонованих тем особливе місце посідають проекти з краєзнавчої тематики, які доцільно застосовувати в різних масштабах і в різних розділах курсу. Зокрема в 9-му класі цій темі присвячено спеціальний проект у II семестрі (тема “Художня культура рідного краю”); краєзнавчий пошук передбачає збирання творів народного мистецтва, дослідження творчості професійних митців (художників, композиторів) [1, с. 276].

Важко переоцінити значення для особистісної соціалізації старшокласників суспільно корисних проектних завдань, приклади яких подано як у програмі, так і в підручниках і робочих зошитах. З-поміж них: створення мистецьких композицій для шкільного музею, що потребує не тільки добірки й компонування візуальних матеріалів (фотографій, репродукцій, календарів, марок тощо), а й складної оформлювальної роботи; розробка дизайн-проектів інтер’єрів шкільних кабінетів із використанням українських художніх традицій або сучасних модерних стилів. Результатом проектної діяльності може бути комп’ютерна презентація, збірка аудіо-, відеоматеріалів, створення мистецької композиції тощо.

Наголосимо на специфіці **профільного** навчання. Практичні завдання, запропоновані в нас на вибір вчителя й учнів у програмі “Художня культура” для художньо-есетичного профілю [5], доцільно використовувати як своєрідні професійні випробування з метою посилення професійної орієнтації курсу. Вони передбачають ознайомлення з багатоманітним і широким світом мистецьких професій (архітектора, скульптора, художника, графіка, майстра декоративного мистецтва, художника-реставратора, мистецтвознавця, картографа, дизайнера інтер’єру, костюму, ландшафту тощо). Наведемо деякі приклади таких завдань проектно-дослідницького характеру: “реставрація” трипільської кераміки за ескізами стилізованих орнаментів; майстерня музикантів-реставраторів (розшифрування крюкового

запису церковної музики або “польових” записів народних пісень із фольклорної експедиції); виготовлення макетів найвідоміших архітектурних споруд України та пам’яток світу; створення туристської карти “Пам’ятки культури української діаспори” або карти-схеми старовинного українського замку (із фотографіями реальних об’єктів, замальовками екстер’єрів й інтер’єрів, планом та ескізами відновлювальних робіт тощо). Безумовно, кожний учитель може самостійно розробити подібні проектні завдання, які, виконуючи функцію професійних випробувань, враховують учнівський контингент, специфіку навчального закладу, напрям профілізації та інші чинники індивідуалізації та диференціації навчання. Тоді курс “Художньої культури” сприятиме розвитку професійних інтересів і намірів старшокласників, створить передумови для вибору учнями майбутньої професії, пов’язаної тим чи іншим чином із художньою творчістю.

У програмі заплановано час на систематичні уроки-презентації підсумкового характеру, на яких учні мають продемонструвати виконані індивідуальні або колективні проекти на одну із запропонованих тем або обрану самостійно за тематикою курсу.

Курс “Художня культура” є органічною складовою комплексу мистецьких предметів інваріантної частини навчального плану в **спеціалізованих** навчальних закладах, де він викладається в 5–11-х класах. Відповідно до культурологічного фундаменту ми розробляли зміст курсу для основної школи [6] на основі принципів єдності національних і загальнолюдських художніх цінностей; полікультурності та поліхудожності, інтегративності та профільної спрямованості. Основними концептуальними ідеями-поняттями, навколо яких добирався і структурувався навчальний матеріал, є тип культури певного суспільства, притаманний йому образ світу, домінуючі художньо-стильові напрями епохи й відповідні світоглядні уявлення. Курс для цього типу шкіл також має свою профільну специфіку. У процесі його впровадження варто узгоджувати й гармонізувати зміст викладання художньої культури зі змістом інших фахових предметів, ураховуючи, що на уроках із мистецьких дисциплін превалюють практичні види діяльності учнів, а на уроках художньої культури – інформативно-пізнавальні. Традиційні методики фахових дисциплін бажано доповнити елементами проектних та інших інтерактивних технологій, збагатити різноманітними формами організації індивідуальної, групової й колективної пошукової діяльності учнів.

У програмі для спеціалізованих шкіл музичного і художнього напрямів нами рекомендовано узагальнення змісту тем у формі презентації проектів. Для цього до програмового матеріалу кожного класу добиралися орієнтовні теми для індивідуальних і колективних проектів. Наведемо приклади завдань, які свідчать про системність проектної діяльності, її поступове ускладнення: “Створення серії “Іграшки



народів світу” (5 кл.); медіа-презентація “Кольоромузика в епоху комп’ютерів” (6 кл.); “Антична тематика у світовому кіномистецтві”; “А якби Колумб не відкрив Америку?...” (7 кл.); “Мораліте: погляд під кутом зору сучасника (театралізація)”; “На честь прекрасної Дами”: шкільний конкурс трубадурів, вагантів, скоморохів (8 кл.); “Під музику Вівальді” (бал у стилі ретро); “Код да Вінчі”: віртуальне інтерв’ю з Деном Брауном; “Краса повсякденного життя” (театралізація сюжетів картин малих голландців); “Світло українського бароко” (порівняння вітчизняних проявів стилю з європейським); “Бах: ім’я йому не струмок, а океан”; “Класицизм і неокласицизм: історичні долі й мистецькі прогнози” (9 кл.).

За умов відповідного кадрового й технічного забезпечення бажано залучати учнів до самостійної роботи з комп’ютерними програмами, починаючи з найпростішого – пошуку й демонстрації мультимедійних матеріалів. З огляду на необхідність підвищення рівня інформаційної комп’ютерної компетентності школярів нами розроблено спільно з О.Базелеюком програму елективного курсу “Мультимедійна художня творчість” для учнів 9-го класу (вважаємо, що подібні програми варто впроваджувати і в старшій школі). Мета курсу полягає в розвитку креативного потенціалу особистості в процесі поліхудожнього виховання учнів і набуття ними відповідного комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей в умовах допрофільної освіти. Розробники враховували домінування в чинних програмах двох базових курсів “Художньої культури” та “Інформатики” знань теоретичного характеру, отже, розширили можливості цих предметів для *практичної художньо-творчої діяльності* учнів (створення слайд-шоу, слайд-фільмів тощо). Елективний курс втілює ідею інтеграції елементів змісту двох зазначених предметів, адже природа мультимедійних технологій, які поєднують різні види інформації (текстову, графічну, звукову), дидактично споріднена інтегрованому курсу художньої культури. Окреслено його завдання – розвиток в учнів компетентностей: ключових (загальнокультурних, комунікативних, креативних); міжпредметних (поліхудожніх, художньо-технічних); предметних (мистецьких, комп’ютерних). Тематику присвячено ознайомленню учнів із візуальною, аудіальною, аудіовізуальною культурою, естетичним середовищем.

Таким чином, зробимо *висновки*: обґрунтування теоретико-методологічних засад нового курсу “Художня культура” спрямовує вчителя на врахування в процесі його викладання інноваційних педагогічних підходів – синергетичного, культурологічного, аксіологічного, особистісного й компетентнісного, а також провідної універсальної *естетико-виховної* функції нового предмета і його *профільної* орієнтації.

Успішності впровадження нового курсу сприятиме дотримання художньо-дидактичних принципів *цілісності, інтегративності,*

*варіативності, діалогічності та ін., що має забезпечити досягнення основної мети – компетентності учнів різних типів загальноосвітніх навчальних закладів у галузі художньої культури. Подальшого дослідження потребують питання мультимедійного забезпечення курсу художньої культури й створення комп'ютерних підручників.*

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Масол Л. Художня культура : підручник для 9 класу / Л. Масол. – К. : Генеза, 2009. – 288 с.
2. Масол Л. Художня культура : підручник для 10 класу / Л. Масол, Н. Миропольська, О. Гайдамака. – Х. : Ранок, 2010. – 208 с.
3. Масол Л. Художня культура: 10 клас : робочий зошит / Л. Масол, О. Гайдамака. – Х. : Ранок, 200. – 80 с.
4. Масол Л. Художня культура: 9 клас : робочий зошит / Л. Масол, О. Гайдамака. – Х. : Ранок, 2010. – 80 с.
5. Масол Л. Художня культура. 10-11 кл. : програма для ЗНЗ художньо-естетичного напрямку (профільний рівень) / Л. Масол, Н. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 1. – С. 2–11 ; № 2. – С. 2–12.
6. Масол Л. Художня культура. 5-9 кл. / Л. Масол // Програми з профільних предметів для спеціалізованих шкіл музичного профілю. – Х. : Ранок, 2009. – С. 214–231.
7. Масол Л. Мультимедійна художня творчість : програма елективного курсу для 9 кл. / Л. Масол, О. Базелюк // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 4.

В статтю представлено обоснование теоретико-методологических основ содержания школьного курса “Художественная культура”. Рассмотрено значение проектной деятельности учащихся в преподавании курса.

*Ключевые слова:* интегрированный курс, художественная культура, профильное образование, компетентность, проектная деятельность, мультимедиа.

In article the substantiation of theoretical and methodological bases of the maintenance of a school course “Art culture” is presented. Value of design activity of pupils in course teaching is considered.

*Keywords:* the integrated course, art culture, profile education, competence, projecting activity, multimedia.

*Надійшла до редакції 11.11.2010 р.*

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ КУРСУ “ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА” В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ**

Н. М. Мурована

*Інститут післядипломної освіти*

*Севастопольського міського гуманітарного університету*

У статті розглянуто теоретичні засади реалізації особистісно-орієнтованого підходу в інститутах післядипломної педагогічної освіти, спрямованого на розвиток професійної компетентності вчителів курсу “Художня культура”.

*Ключові слова:* компетентність, професійна компетентність учителів курсу “Художня культура”, особистісно-орієнтований підхід.

*Постановка проблеми.* Особистісна орієнтація освіти є на сьогодні потребою часу. Під кутом зору індивідуально-гуманістичної парадигми як системи вихідних методологічних положень про місце людини в природі й суспільстві необхідним є перегляд цілісного освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти з метою забезпечення кожному його учасникові максимального самовираження на основі глибокого розуміння ним своєї сутності.

Протягом останніх років проблема особистісної орієнтації освіти вивчається як українськими (І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, Д. М. Зембицький, О. М. Пехота, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, В. В. Сериков, І. С. Якиманська та ін.), так і зарубіжними (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорні, В. Франкл та ін.) вченими.

Закон України “Про загальну середню освіту”, Державний стандарт базової й середньої освіти, Концепція загальної мистецької освіти та навчальні програми Міністерства освіти і науки України з художньої культури вимагають від системи післядипломної педагогічної освіти підвищення рівня професіоналізму вчителів цього курсу, які забезпечують мистецтвознавчий рівень учнів, формують їхню високу гуманістичну культуру. У зв'язку із цим істотно підвищуються вимоги до забезпечення розвитку професійної компетентності вчителів курсу “Художня культура” в інститутах післядипломної педагогічної освіти (ІППО).

Дослідженням проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників присвячено роботи В. П. Бездухова, Т. Г. Браже, В. М. Введенського, Р. Х. Гильмеєвої, Б. С. Гершунського, А. К. Маркової, О. М. Онаць, Л. П. Пуховської, В. А. Сластьоніна, В. Ю. Стрельнікова, Л. Л. Хоружі та ін. У працях Б. В. Асаф'єва, Н. Л. Гродзенської, Д. Б. Кабалевського, Л. М. Масол, Г. М. Падалки, О. Я. Ростовського,

О. П. Рудницької, О. П. Щолокової та ін. розглядаються окремі аспекти розвитку професійної компетентності вчителів художньо-естетичних дисциплін.

Тенденції розвитку художньої освіти, зокрема освітньої галузі “Естетична культура”, на сучасному етапі потребують удосконалення та розвитку професійної компетентності вчителів курсу “Художня культура” в ІППО на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

*Метою цієї статті є обґрунтування теоретичних засад реалізації особистісно-орієнтованого підходу в післядипломній педагогічній освіті, спрямованого на розвиток професійної компетентності вчителів курсу “Художня культура”.*

Насамперед необхідно розглянути сутність поняття “*професійна компетентність учителя*”. У ході аналізу психолого-педагогічної літератури нами з’ясовано [1, с. 6], що:

- “професійна компетентність учителя” є складним, інтегративним утворенням, у якому розкривається сукупність його знань, умінь, досвіду, мотивації та особистісних якостей, обумовлюється готовність до активного виконання педагогічної діяльності;

- складовими професійної компетентності вчителя є професійно-змістовий (базовий); професійно-діяльнісний (практичний); професійно-творчий та професійно-особистісний компоненти;

- зміст кожної складової професійної компетентності вчителя розкривається через ключові (інформаційні, регулятивні, комунікативні), операційні та інтелектуально-педагогічні компетенції.

До *ключових компетенцій* учителів курсу “Художня культура” нами віднесено: знання змісту художньо-естетичного навчання учнів, методики викладання художньої культури та застосування сучасних методів і технологій художньо-естетичної освіти (*інформаційні компетенції*); уміння формувати в учнів художньо-естетичні знання, вміння й навички (*регулятивні*); ерудицію, творчу активність, культуру мовлення, артистизм учителів (*комунікативні*). До *операційних компетенцій* учителів курсу “Художня культура” нами віднесено навички художньо-педагогічної імпровізації, інтерпретації мистецьких творів; до *інтелектуально-педагогічних компетенцій* – уміння створювати та використовувати на уроці проблемні ситуації, атмосферу зацікавленості, інтегративні методи навчання та аналізу мистецьких творів.

Розвиток кожної складової професійної компетентності вчителів відбувається під час їхнього навчання в ІППО на курсах підвищення кваліфікації за умови певних змін, які мають відбутися в підходах до здійснення цього процесу. На сьогоднішній день тільки шляхом окремих організаційних перетворень неможливо досягти істотних успіхів у цьому напрямі. Це можливо тільки при реалізації особистісно-орієнтованого підходу в ІППО, який сприяє розвитку професійної компетентності вчителів курсу “Художня культура”.

У межах гуманістичної парадигми освіти, як указує Л. І. Даниленко, людина розглядається як унікальна цілісна особистість, що розвивається в процесі активної самореалізації власного творчого потенціалу в системі взаємодії з іншими людьми. Гуманізація освіти в сучасному світі заснована на таких основних ідеях, як: розвиток особистості здійснюється цілісно, в єдності розуму й почуття, душі й тіла; мета освіти полягає в становленні й розвитку особистості, здатної до самореалізації, для якої характерна гуманістична спрямованість її цінностей.

Дослідники особистісної орієнтації освіти у своїх роботах розглядають широке коло питань, пов'язаних із розумінням сутності й парадигми особистісно-орієнтованого підходу, його специфіки й функцій, роль принципів природодоцільності в навчанні.

О. В. Бондаревська стверджує, що саме освіта, націлена на потреби людини, вирішення проблем її розвитку й підтримки, є особистісно-орієнтованою. Учена відзначає й те, що ідеї особистісної орієнтації проникають у всі сфери освіти.

У цьому зв'язку Д. М. Зембицький підкреслює, що особистісно-орієнтований підхід в освіті полягає не тільки в тому, щоб змінити й вибудувати її зміст на рівні сучасної культури, але й співвіднести з можливостями самої особистості.

“У межах особистісної парадигми, – стверджує В. А. Семиченко, – професійне становлення людини стає лише певною часткою її загальної життєвої самовизначеності, основну увагу людини спрямовано на усвідомлення ступеня відповідності професії, яка здобувається, її базовим потребам і очікуванням, пошукам можливостей адаптації цієї діяльності до себе” [2, с. 184].

Ураховуючи складність розробки такого підходу, дослідники пропонують такі його форми, як “особистісно-діяльнісний підхід” (І. О. Зимня, Т. І. Шамова та ін.), “індивідуально-особистісний підхід” (О. Я. Савченко та ін.) тощо.

Важливою основою розвитку професійної компетентності вчителів курсу “Художня культура” в ІППО є особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає створення умов для включення особистості у види діяльності, що є важливими для її цілісного розвитку. Його характеристиками є:

- пріоритетність особистісно-сислової сфери особистості;
- включення досвіду особистості в освітній процес;
- цінність взаємодії, зміна позиції вчителя від інформатора до фасилітатора.

Опора на особистісно-діяльний підхід дозволяє проектувати дії, пов'язані з установленням педагогічно доцільних взаємин із колегами, слухачами курсів у ході вирішення поставлених завдань. Завдяки цьому створюється середовище, у якому здійснюються спільна

діяльність і спілкування, розвиваються емоційно-психологічні й ділові стосунки, формуються ціннісні орієнтації.

При цьому особлива увага відводиться самостійній роботі слухачів, що забезпечує розвиток їхніх творчих можливостей. Цей підхід може забезпечуватися досвідом організації та проведення інтерактивного навчання, методу проектів та іншими технологіями.

В. В. Сериков вбачає головну функцію особистісно-орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу. Ученим розроблено модель особистісно-орієнтованої освіти, яка має динамічний характер. Її основою виступає класична теорія розуміння особистості, що обґрунтована С. Л. Рубінштейном. Суть її полягає в тому, що особистість – це здатність людини займати певну позицію. Під метою особистісно-орієнтованої освіти дослідник розуміє необхідність створення умов для розвитку особистісних функцій індивідуума.

Теоретичне значення концепції особистісно-орієнтованої освіти, розробленої І. С. Якиманською, полягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно-розвивальних функцій освітнього процесу. На думку вченої, існуючі моделі особистісно-орієнтованої педагогіки умовно можна виокремити в три групи, а саме:

- соціально-педагогічні (виконання вимог суспільства щодо виховання й освіти особистості із заздалегідь заданими властивостями);
- предметно-дидактичні (організація наукових знань у системі з урахуванням її змісту);
- психологічні (визнання розходжень у пізнавальних здібностях людини).

Ми дотримуємось погляду М. К. Богданової стосовно того, що вищезначені моделі особистісно-орієнтованого підходу, незважаючи на певні розходження, мають багато спільного:

- визнання за навчанням головної детермінанти розвитку особистості на всіх етапах її становлення;
- декларування формування особистості як основної мети навчання;
- конструювання освітнього процесу, що забезпечує оволодіння знаннями, уміннями, навичками як основним результатом освіти, а в подальшому й розвиток професійної компетентності;
- уявлення про навчання як індивідуальну пізнавальну діяльність, основним змістом якої є інтеріоризація нормативної предметної діяльності, спеціально організованої й заданої навчанням.

З урахуванням умов здобування післядипломної педагогічної освіти інтерес викликає думка В. Т. Фоменко у визначенні завдання

особистісно-орієнтованого підходу: кожна людина має можливість розвиватися й саморозвиватися.

С. Г. Махненко звертає увагу на індивідуальну адаптивність особистісно-освітніх систем, що може тлумачитися в трьох площинах: зовнішній, внутрішній, результативній. Ми вважаємо, що з позицій особистісно-орієнтованого підходу в післядипломній освіті перераховані вище площини можуть розумітися як:

- адаптивність зовнішня, тобто до зовнішніх умов;
- адаптивність внутрішня, тобто до особистості вчителя – слухача курсів підвищення кваліфікації;
- адаптивність результативна, тобто в особистості вчителя мають бути закладені певні адаптивні якості для розвитку його професійної компетентності.

В. Химинець, О. Химинець обґрунтовують такі принципи особистісно-орієнтованого навчання в системі післядипломної освіти [3, с. 28–29]:

- принцип єдності цілей усіх учасників навчального процесу (слід створювати такі умови, у яких би вчитель менш за все залежав від оточення, не намагався бути простим виконавцем у колективній діяльності, працював творчо, відчував себе джерелом ініціативи для інших);

- принцип активності всіх учасників навчального процесу (включення кожного вчителя в колективну діяльність, підтримка індивідуальної ініціативи, формування потреби самовдосконалення);

- принцип залежності процесу навчання від співвідношення готовності до саморозвитку й розвитку (наукова організація особистісно-орієнтованого навчання вимагає діагностики рівня розвитку й готовності вчителя до самоосвіти);

- принцип особистісно-розвивального спілкування (створюючи силове поле особистісно-орієнтованого навчання, викладачі застосовують різноманітні методи діалогізації навчання, які примушують тих, хто навчається, постійно відповідати на запитання, підтримувати зворотний зв'язок);

- принцип системного аналізу власної навчально-пізнавальної діяльності, самооцінки (учитель має право самостійно обирати еталон свого розвитку і становлення як особистості та професіонала).

Це свідчить про те, що особистісно-орієнтований підхід є основою компетентнісно-орієнтованого підходу в системі освіти (З. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, А. В. Хуторської). А. В. Хуторської вважає, що формування ключових компетентностей може розглядатися сьогодні як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти як "...концептуальної схеми, моделі постановки та вирішення проблем освіти, де визначається унікальна сутність кожної особистості" [4, с. 59].

*Висновки.* Завдання особистісної орієнтації зумовлюють необхідність набуття вчителями курсу “Художня культура” нетипових для традиційної освіти вмінь, а саме:

- розкривати учням своє особистісне бачення мистецького твору;
- активізувати їхні процеси переживання;
- здійснювати діалогове спілкування; імпровізувати та ін.

Ядро професійної позиції визначає стиль педагогічного мислення, оволодіння яким веде до “зміщення” настанов із змістово-процесуальних аспектів навчання на ціннісно-сміслові (місце, роль художнього пізнання в життєвій самореалізації учнів, стимулювання процесів усвідомлення ними самоцінності мистецького твору). Реформування художньо-естетичної освіти потребує розвитку професійної компетентності вчителів курсу “Художня культура” в ІППО в межах особистісно-орієнтованої освітньої парадигми.

Реалізація вищезазначеного обумовлює частковий перегляд підходів до реалізації процесу підвищення кваліфікації вчителів курсу “Художня культура” в ІППО. Нові підходи мають ураховувати ціннісні орієнтації, потреби, запити педагогів при структуруванні процесу і змісту підвищення кваліфікації, переоцінці та посиленні їхнього загальнокультурного й гуманітарного аспектів. При цьому зусилля зосереджуються на розвитку здатностей педагогів до професійної мобільності, готовності до інноваційної діяльності, творчого зростання в умовах застосування нових педагогічних технологій.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті: Автореф. дис... канд. пед. наук / Н. М. Мурована ; Університет менеджменту освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.
2. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2000. – Випуск І. – С. 176–203.
3. Химинець В. Особистісно-орієнтовані технології в післядипломній педагогічній освіті / В. Химинець, О. Химинець // Освіта на Луганщині. – 2004. – № 1. – С. 27–29.
4. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной системы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

В статье рассмотрены теоретические основы реализации личностно-ориентированного подхода в институтах последипломного педагогического образования, направленного на развитие профессиональной компетентности учителей курса “Художественная культура”.



*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная компетентность учителей курса “Художественная культура”, личностно-ориентированный подход.

The paper presents the theoretical bases of realization personality-oriented approaches in the post-diploma institutes, which facilitates the development of art culture teachers' professional competence.

*Keywords:* competence; art culture teachers' professional competence; personality-oriented approaches.

*Надійшла до редакції 01.12.2010 р.*

УДК 373.5.016:78

## **ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Н. В. Новикова

*Інститут мистецтв*

*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*

Статтю присвячено актуальній проблемі формування пізнавального інтересу підлітків на уроках музики в загальноосвітній школі.

*Ключові слова:* пізнавальний інтерес, урок музики, педагогічна проблема, стимулювання пізнавальної мотивації.

*Постановка проблеми.* Відповідно до Коцепції загальної середньої освіти [2] пріоритетним завданням сучасної школи є формування всебічно розвиненої творчої особистості, здатної до навчання протягом життя. Значний потенціал для цього має мистецька освіта, адже вона дозволяє впливати на елементи внутрішньої структури особистості, стимулювати естетичне самопізнання, сприяти художньо-творчій самореалізації людини.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Дослідженню закономірностей, принципів і методів пізнання та перетворення дійсності засобами мистецтва, зокрема музичного, в освітньому просторі присвячено праці Е. Б. Абдуліна, А. Г. Болгарського, Н. О. Ветлугіної, І. А. Зязюна, Д. Б. Кабалевського, Л. М. Масол, Н. Є. Миропольської, Н. Г. Нічкало, О. М. Олексюк, Г. М. Падалки, В. В. Рагозіної, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, Л. О. Хлебнікової, Г. М. Ципіна, В. М. Шахрай, В. М. Шацької, Г. І. Щукіної та інших.

На думку Л. М. Масол, дисципліни гуманітарно-естетичного циклу дозволяють учням пізнавати світ ціннісно й цілісно, в єдності почуттів і мислення, образів і символів. Проте метою мистецької освіти,

як стверджує дослідниця, є не тільки формування системи особистісних художньо-естетичних цінностей, а й набуття учнями необхідних освітніх компетентностей, здатності до самореалізації, самовдосконалення [5, с. 14]. Процес оволодіння такими компетенціями може бути успішним та ефективним лише за умов сформованості в учнів пізнавального інтересу як активного ініціативного прагнення до самостійного отримання знань та їхнього творчого застосування. Г. І. Щукіна зазначає, що наявність пізнавального інтересу значно збагачує й активізує процес художньої діяльності, дозволяє здійснювати її більш ефективно [10, с. 17].

*Метою статті* є висвітлення педагогічного аспекту проблеми формування на уроках музичного мистецтва пізнавального інтересу учнів 5–8 класів загальноосвітніх шкіл. Для досягнення цієї мети нами поставлено такі завдання: визначити передумови й шляхи формування пізнавального інтересу підлітків; виявити основні етапи стимулювання пізнавальної мотивації учнів на уроці музичного мистецтва.

Пізнання музики – це процес отримання, перетворення, усвідомлення та оцінки людиною художньо-естетичної інформації музичного твору з позицій власної системи цінностей і смислів. Результатом при цьому виступає культура художнього сприйняття, прояви якої пов'язані зі специфічними ознаками пізнання мистецтва – емоційністю, гедоністичністю, співтворчістю. Наявність пошукової активності, інтересу в процесі пізнання музики сприяє тому, що інформація мистецького твору стає значимою, включається в духовну сферу особистості; формується новий тип мислення, здатність до самоосвіти.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволив нам трактувати пізнавальний інтерес на уроках музики як вибіркове ставлення особистості до музики з метою виявлення та засвоєння індивідуально цінного, значимого в процесі музично-пізнавальної діяльності, якому властиві інтелектуальна активність, цілеспрямоване прагнення до самостійного пошуку нових знань, емоційне захоплення процесом пізнання, здійснення вольової саморегуляції та самооцінювання. Завданням і водночас кінцевою метою здійснення музично-пізнавальної діяльності під впливом пізнавального інтересу є формування музичного тезаурусу, ціннісних орієнтацій особистості, збагачення її емоційно-естетичного досвіду, розвиток загальних і музичних здібностей, творчого потенціалу, стимулювання прагнення людини до подальшої самоосвіти та самовиховання.

Необхідною умовою формування та розвитку пізнавального інтересу виступає навчально-виховний процес.

На думку Н. Г. Морозової, *учителю* належить основна роль у формуванні інтересу – він готує ґрунт для виховання інтересу: створює позитивне емоційне ставлення учнів до своєї особистості, до власної діяльності, до об'єктів пізнання, пояснює і вказує цілі та перспективи.

А головне – він стає організатором активної самостійної роботи, в якій формується пізнавальний інтерес. Учитель, як стверджує дослідниця, допомагає забезпечити успіх, який створює додаткові мотиви діяльності і сприяє переходу епізодичного інтересу до більш стійкого [6, с. 45].

На думку Песталоцці, тільки той учитель, який захоплюється всією душею навчальним предметом, дбає про те, чи розуміють його учні, чи цікавить їх матеріал, який з любов'ю ставиться до дітей, зможе пробудити в них справжній інтерес. Учитель музичного мистецтва – особливий учитель, покликаний відкрити дитині світ прекрасного. Він має бути, перш за все, музикантом, творчою особистістю, здатною пробудити в учня інтерес і любов до музики, прагнення до самовдосконалення та самореалізації в творчості.

Х. І. Лійметс, Т. А. Матіс, В. Ф. Моргун значну роль у розвитку пізнавального інтересу відводять спільній та колективній навчальній діяльності. *Колектив*, як зазначають Н. Г. Морозова і А. К. Маркова, відіграє велике значення в підготовці необхідного ґрунту для виникнення інтересу, у здійсненні спільного пошуку, створенні позитивного ставлення до справи, бадьорого радісного емоційного тону, який особливо важливий для формування позитивного ставлення до навчання і знань. Не менш важливими для процесу формування інтересу, на думку Н. Г. Морозової, є *ситуації успіху* й *активність*, що виступають спочатку передумовою інтересу, необхідним позитивним фоном, а потім – додатковим мотивом, що укріплює інтерес і підвищує ефективність засвоєння знань і навичок.

Однією з основних умов появи пізнавального інтересу Н. Г. Морозова вважає певний *запас знань*, необхідний для постановки пізнавальних питань. Ці питання є результатом протиріччя нових знань із попередніми уявленнями. Нове, порушуючи рівновагу, спонукає до виникнення нової рівноваги. Необхідність досягнення нового рівня знань для успішного здійснення пошуку сприяє появі більш стійкого інтересу.

Процес формування пізнавального інтересу має здійснюватися також з урахуванням *індивідуальних* і *вікових* особливостей учнів (О. О. Бодальов, В. С. Ільїн, Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобская). Розглянемо, у чому полягають особливості психічного розвитку учнів 5–8 класів та які передумови для педагогічного впливу вони створюють.

У дослідженнях із вікової психології Л. С. Виготського, І. В. Дубровіної, Б. Д. Ельконіна, М. Д. Левітова, І. С. Кона, В. А. Крутецького підлітковий вік (від 10–11 до 15 років) – це важливий етап становлення особистості, який визначається численними психічними і соціальними змінами, появою специфічних новоутворень.

Саме в підлітковому віці вперше з'являється здатність до експериментування, що проявляється в умінні будувати гіпотези, планувати, робити висновки, здійснювати контроль. Підлітків приваблює

можливість розширити, збагатити свої знання, проникнути в сутність явищ, що вивчаються, встановити причинно-наслідкові зв'язки. Вони відчують велике емоційне задоволення від дослідницької діяльності, їм подобається здійснювати самостійні відкриття.

Зазнає змін і ставлення підлітків до навчання як провідного виду діяльності. З'являються нові навчальні мотиви, пов'язані з розширенням знань, із формуванням необхідних умінь і навичок, що дозволяють займатися цікавою роботою, самостійною творчою працею. Навчання доповнюється самоосвітою, набуваючи більш глибокого особистісного смислу. Позитивне ставлення до навчання виникає лише тоді, коли воно задовольняє пізнавальні потреби, завдяки чому знання набувають певного змісту як необхідна й важлива умова підготовки до майбутнього самостійного життя.

Учням такого віку властива підвищена пізнавальна і творча активність, вони намагаються дізнатися щось нове, чогось навчитися по-справжньому – як дорослі. Це стимулює підлітків до виходу за межі шкільної програми в розвитку своїх знань, умінь і навичок. Саме в цьому віці починають формуватися стійкі пізнавальні інтереси.

Пріоритетне місце в підлітковій субкультурі належить сприйняттю музики. Підлітка захоплює не просто музика, а ситуація художнього спілкування взагалі. Саме підлітковий вік, на думку Л. М. Масол, є сензитивним періодом розвитку прагнення до самостійної музичної діяльності [4, с. 13].

Відбувається формування системи особистісних цінностей, які визначають зміст діяльності підлітка, сферу його спілкування, вибірковість ставлення до людей, оцінки цих людей і самооцінку. Особливо помітним стає розвиток свідомості і самосвідомості.

Аналіз низки дисертаційних досліджень, присвячених питанням музичної освіти підлітків (В. І. Бабій, Л. В. Григоровська, О. В. Єременко, Т. І. Люріна, О. Я. Ростовський, Л. М. Сбітнева, Г. В. Шостак, Г. П. Шевченко), дозволяє констатувати факт недостатньої розробленості проблеми формування пізнавального інтересу. Проте, як свідчить аналіз шкільних програм із музичного мистецтва [7], саме в основній школі перед учнями постають навчальні завдання, які потребують від них умінь зіставляти й порівнювати музичні, літературні та візуальні образи в творах різних стилів і жанрів, аналізувати композиційну будову симфонічних і камерно-інструментальних творів, здійснювати пошуково-дослідницьку роботу з метою поглиблення своїх знань та оволодіння навичками самостійної пізнавальної діяльності. Властиве підліткам бажання пізнавати нове в сфері музики, виходити за межі програми, їхня здатність вирішувати складні пошукові завдання, а також активне становлення особистісної емоційно-ціннісної сфери та рефлексивних навичок – усе це створює сприятливі передумови

для процесу формування пізнавального інтересу учнів 5–8 класів на уроках музичного мистецтва.

Як зазначає Г. І. Щукіна, процес формування пізнавального інтересу, що завдяки своїй інтегративній природі тісно пов'язаний з усіма складовими навчального процесу, обумовлений змістом навчання, процесом навчальної діяльності та відносинами, що складаються між учасниками навчального процесу [10, с. 126].

Велике значення, на думку дослідниці, має відбір учителем навчального матеріалу, його структурування, адже саме **навчальний матеріал** складає основу формування наукового кругозору, необхідного для появи та закріплення пізнавальних інтересів учнів. На уроці учитель повинен:

- знайомити школярів із новими фактами та відомостями, пов'язувати їх із вивченим раніше (Г. І. Щукіна, О. К. Дусавицький);
- розкривати перед школярами питання зародження наукових ідей, результати наукових пошуків, відкриттів (Г. І. Щукіна, Б. Г. Друзь);
- указувати на необхідність наукових висновків для пояснення явищ життя, знань, набутих особистим досвідом (Ю. Фільків);
- використовувати наочність, усебічний вплив засобів мистецтва, міжпредметні зв'язки (Г. І. Щукіна);
- розкривати перед учнями практичну силу наукових знань, можливість їхнього застосування в житті (А. К. Маркова).

Ж.-Ж. Руссо вважав, що виховувати в учнів допитливість треба не за рахунок її задоволення. На думку філософа, учень повинен не заучувати науку, а винаходити її. Тому **організація навчального процесу** з метою формування пізнавального інтересу, як зазначають Н. М. Бібік, Л. І. Божович, В. О. Сухомлинський, Г. І. Щукіна, має спиратися на активну розумову діяльність учнів. Із цією метою необхідно:

- включати учнів у розв'язання проблемних ситуацій, створювати умови для подолання учнями труднощів, постійно ускладнювати пізнавальні завдання (В. М. Максимова, О. К. Дусавицький, П. І. Підкасистий, Г. І. Щукіна);
- ставити завдання, що потребують дослідницького підходу, перевірки дослідницьким шляхом отриманих знань (М. М. Берулава, Г. І. Щукіна);
- практикувати завдання на застосування знань у житті (Б. Г. Друзь);
- розвивати й підтримувати в самостійній роботі творчий початок, що потребує активності спостереження, уяви, самостійності думки (В. Б. Бондаревський);
- озброювати учнів раціональними методами самостійної пізнавальної роботи (М. М. Скаткін);

- диференціювати пізнавальні завдання для різних груп учнів, складати декілька варіантів завдань різного рівня складності, пропонувати їхній вільний вибір (В. Б. Бондаревський).

У процесі організації навчального спілкування вчитель повинен:

- навіювати учням віру і впевненість у власних силах, створювати атмосферу довіри та співробітництва (В. Л. Омеляненко, Ч. Куписевич);
- застосовувати метод дискусій, диспутів, спонукати учнів ставити запитання вчителю, товаришам (П. І. Підкасистий, М. М. Скаткін, І. Ф. Харламов);
- розвивати на уроках колективний аналіз процесу й результатів роботи окремих учнів (Г. І. Щукіна).

Формування інтересу – це система цілеспрямованих впливів, що викликають якісні зміни в тих чи інших характеристиках інтересу [8, с. 95]. Стадіальний розвиток пізнавального інтересу передбачає наявність певних етапів у процесі його формування. Такими етапами, на думку Н. Г. Морозової [6, с. 43], виступають:

- 1) підготовка ґрунту, необхідного для появи пізнавального інтересу;
- 2) створення позитивного ставлення до начального предмета та до навчальної діяльності;
- 3) організація навчальної діяльності, спрямованої на формування стійкого особистісного інтересу.

На кожному із цих етапів формування пізнавального інтересу, як зазначає дослідниця, реалізуються різні завдання. Перш за все, перед учителем постає завдання зацікавити учнів, пробудити в них інтерес до предмета навчання. Для його вирішення він усіляко сприяє виникненню в школярів переконання в користі знань, наголошує на їхній суспільній та особистісній значущості, формує свідоме та осмислене ставлення до навчання.

Для того щоб зацікавленість учня переросла в допитливість, необхідно викликати позитивні емоційні переживання, пов'язані з об'єктом пізнання та з навчальною діяльністю. Із цією метою на другому етапі вчитель залучає учнів до самостійної пошукової та творчої діяльності, допомагає виявляти перспективи й шляхи пошуку нових способів роботи, за потреби нейтралізує негативні переживання, пов'язані з невдачами в навчанні.

Стійкий пізнавальний та теоретичний інтерес, як зазначає А. К. Маркова, формується в процесі спеціально організованої діяльності, що пробуджує в учнів пізнавальні питання [3, с. 44]. Для формування такого інтересу необхідна систематична пошукова діяльність, створення невичерпності пізнання й діяльності (виникнення на основі вже вирішених питань нових пізнавальних завдань), забезпечення успіху та його суспільне визнання.

Організаційною одиницею процесу формування пізнавального інтересу в нашому дослідженні виступає урок музичного мистецтва. Як зазначає А. К. Маркова, на кожному уроці здійснюється повний цикл навчальної діяльності – від розуміння й постановки цілей і завдань – через виконання дій, прийомів, способів – до здійснення самоконтролю і самооцінки.

Специфікою уроку музичного мистецтва в загальноосвітній школі виступає не відносна самостійність різних граней музики (як у професійній освіті), а їхній внутрішній зв'язок, єдність, що є природною для самого музичного мистецтва. Тому першим кроком на шляху до уроку мистецтва, на думку Д. Б. Кабалевського, має бути відмова від поділу його змісту на традиційні види музичної діяльності, що не пов'язані між собою. Зокрема сприймання музики не можна зводити лише до одного з видів діяльності учнів на уроці, адже “активне сприймання музики – основа музичного виховання в цілому й усіх його ланок зокрема” [1, с. 5]. Загальна мистецька освіта, на думку О. В. Корнілової та Л. М. Масол, має сприяти формуванню в учнів перш за все культури слухання та вміння слухати музику, виховувати справжніх цінителів мистецтва.

Із вищезазначеного можна зробити висновок, що процес формування пізнавального інтересу учнів на уроках музичного мистецтва пов'язаний з усіма видами навчальної діяльності й органічно вписаний у структуру конкретного уроку.

Як стверджує А. К. Маркова, учень повинен бути мотивований до пізнавальних дій і на початку уроку, і в його середині, і в кінці. Але за змістом ця мотивація є різною. Розглянемо, в чому полягатиме на думку дослідників педагогічний вплив щодо стимулювання пізнавальної мотивації на кожному з етапів уроку музичного мистецтва.

На початок уроку, за А. К. Марковою, припадає етап стимулювання вихідної мотивації. Учитель актуалізує мотивацію попередніх досягнень, посилює мотиви здивування, допитливості, орієнтації на діяльність. Через створення проблемної ситуації він викликає в учнів відчуття незадоволеності, підводить їх до усвідомлення того, чого треба навчитись. Як зазначає О. П. Рудницька, ставлення до твору, яке складається в учня ще до безпосереднього контакту з ним, значною мірою залежить від спрямованості його особистісних уподобань, його художньо-естетичної ерудиції, досвіду творчої діяльності в галузі мистецтва. Від того, чи зможе вчитель здійснити актуалізацію наявного досвіду учня, зробити проблему індивідуально значущою для нього, залежить подальша пізнавальна діяльність школяра протягом уроку.

Середина уроку – це етап підкріплення та посилення мотивації, що виникла, в процесі набуття досвіду художнього спілкування. Передбачає чергування різних видів художньої діяльності (репродуктивних і пошукових, індивідуальних і фронтальних), виконання

завдань різного ступеня складності. Важливого значення на цьому етапі, на думку О. П. Рудницької, набуває зв'язок пізнавальної діяльності з розвитком емоційно-почуттєвої сфери особистості, її здатності до естетичного переживання мистецтва у взаємозв'язку із формуванням умінь аналізувати образний зміст творів. Учитель оцінює діяльність школярів таким чином, щоб чергувати в них мотиви та емоції з позитивною й негативною модальністю (задоволеність і незадоволеність), спонукаючи учнів до активного пошуку, до самоконтролю і самооцінки.

На етапі завершення уроку, як зазначає А. К. Маркова, важливим є вихід учнів із пізнавальної діяльності з позитивним особистим досвідом, виникнення в кінці уроку позитивної установки на подальше навчання – позитивної мотивації перспективи. Це стає можливим через посилення оцінної діяльності самих учнів у поєднанні з розгорнутою диференційованою оцінкою вчителя. Цей етап характеризується закріпленням післядії отриманої художньої інформації. Він спрямований, на думку О.П. Рудницької, на активізацію вмінь самопізнання учнем власних емоційних реакцій, самооцінки свого ставлення до мистецтва, самоусвідомлення себе як особистості.

*Висновки.* Отже, наявність інтересу в процесі пізнання музичного мистецтва сприяє суб'єктивному перетворенню отриманої художньо-естетичної інформації мистецького твору, включенню її в індивідуальний досвід учня і є необхідною передумовою всебічного розвитку особистості підлітка, його орієнтації на самоосвіту та самовдосконалення. Важливими чинниками процесу формування пізнавального інтересу в навчальному процесі виступають особистість учителя, колективна навчальна діяльність, урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів, створення ситуації успіху, атмосфера довіри в процесі навчального спілкування й пізнання. Ряд дослідників указує на певну етапність процесу формування пізнавального інтересу, його обумовленість змістом навчального матеріалу, спеціальною організацією навчального процесу, яка передбачає стимулювання пізнавальної мотивації в різний спосіб протягом усього уроку.

*Подальші дослідження окресленої проблеми,* на наш погляд, полегатимуть у розробці методики формування пізнавального інтересу підлітків на уроках музики та її практичній апробації. Також можна зазначити, що роль інтересу в пізнанні музики та шляхи його формування досліджувались лише в аспекті традиційного, безкомп'ютерного навчання. У наш час виникла нагальна потреба звернутись до розгляду проблеми формування пізнавального інтересу в умовах інформатизації освіти, адже встановлено, що навчання з використанням комп'ютерних технологій принципово відрізняється від традиційного характером діяльності, засобами її реалізації та формами організації.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Б. Кабалевский ; [сост. В. И. Викторов]. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
2. Концепція загальної середньої освіти (12 річна школа) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/average/concept.doc>
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
4. Масол Л. М. Вивчення музики : навч.-метод. посіб. для вчителів : в 2 ч. / Л. М. Масол, Ю. О. Очаковська, Л. В. Беземчук, Т. О. Наземнова. – Х. : Скорпіон, 2003. – Ч. 2 : в 5-8 класах / М. С. Демчишин (ред.). – Х., 2003. – 128 с.
5. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія / Л. М. Масол ; АПН України, Інститут проблем виховання. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
6. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – М. : Знание, 1979. – 293 с.
7. Музичне мистецтво. 5-8 класи : програми для загальноосвітніх навчальних закладів “Художньо-естетичний цикл. 5-11 класи” / [Б. М. Фільц, І. М. Бєлова, Г. Б. Букреева та ін.] ; Міністерство освіти і науки України. – Київ – Ірпінь “Перун”, 2005. – 233 с.
8. Петунин О. В. Проблема формирования познавательного интереса в зарубежной педагогике и психологии / О. В. Петунин // Инновации в образовании. – М., 2006. – № 1. – С. 95–98.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / О. П. Рудницька ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 270 с.
10. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

Статья посвящена актуальной проблеме формирования познавательного интереса подростков на уроках музыки в общеобразовательной школе.

*Ключевые слова:* познавательный интерес, урок музыки, педагогическая проблема, стимулирование познавательной мотивации.

Article is devoted an actual problem of formation of informative interest of teenagers at music lessons at comprehensive school.

*Keywords:* informative interest, a music lesson, a pedagogical problem, stimulation of informative motivation.

*Надійшла до редакції 12.11.2010 р.*

## **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛУ: РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ**

О. В. Просіна

*Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

У статті викладено результати експериментального дослідження підготовки вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу.

*Ключові слова:* інтегроване навчання, предмети мистецького циклу, підготовка вчителів.

*Постановка проблеми.* Пріоритетом освітньої політики є вдосконалення системи безперервної освіти відповідно до соціально-економічних, технологічних і соціокультурних змін, що передбачає оптимізацію процесу перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації, створення інтегрованих навчальних планів і програм, установлення зв'язків між середньою та вищою школою, закладами післядипломної освіти.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Відповідно до Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах і державних освітніх стандартів у школах України вводиться інтегрований курс “Художня культура” (9–11 кл.), що є своєрідною художньо-світоглядною кульмінацією шкільної мистецької освіти. Окрім цього, у вітчизняному шкільництві набуває поширення інтегрований курс “Мистецтво”, розроблено й затверджено Міністерством освіти і науки України навчальні програми з мистецтва для початкової школи (О. Щолокова та ін.) та для 1–8-х класів (Л. Масол та ін.), які спрямовані на поліхудожнє виховання учнів.

Особливої актуальності набуває проблема підготовки педагогічних кадрів з огляду на інтегративні стратегії розвитку мистецької освіти. Більшість учителів не готова викладати предмети “Мистецтво” та “Художня культура”, бо навчання в закладах вищої освіти ще не передбачало формування готовності до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу.

Зараз значно зріс інтерес до проблеми навчання дорослих людей протягом життя. Від розуміння особливостей навчання дорослих залежить ефективність методів і технологій, які використовуються в післядипломній педагогічній освіті для формування готовності вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу.

У своїх попередніх публікаціях автором статті було висвітлено результати констатувального експерименту, описана технологія під-

готовки вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу та перебіг формувального експерименту. *Метою статті є опис результатів експериментального дослідження ефективності підготовки вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу.*

*Завдання експерименту полягало в тому, щоб дослідити основні тенденції впливу технології підготовки вчителя на формування готовності до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу.*

Експеримент відбувався на базі Луганського обласного інституту післядипломної освіти й охоплював денну, дистанційну форми навчання та міжкурсовий період. В експерименті були задіяні вчителі, які викладають музичне, образотворче мистецтво, художню культуру.

Завданнями формувального експерименту були: надати вчителю професійне розуміння специфіки навчання предметів мистецького циклу для усвідомлення значення інтегрованого викладання; сформувати вміння моделювати інтегровані уроки; ознайомити вчителів із комп'ютерними технологіями (що надасть можливість тримати дистанційний зв'язок з учителями в міжкурсовий період та здійснювати науково-методичний супровід), розвинути вміння користуватись пошуковими технологіями в Інтернеті, що забезпечить учителя додатковими ресурсами в підготовці до уроків; розкрити алгоритм дій роботи в команді для викладання курсу "Мистецтво"; підготувати творчу групу вчителів-експериментаторів для здійснення наставництва над учителями-початківцями в інтегрованому навчанні й викладанні предметів мистецького циклу.

Одним із принципів ефективності технології підготовки вчителів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін було визначено диференціацію. У ході експерименту ця умова реалізувалася через формування різних експериментальних груп:

- групи *A1, A2, A3, A4* – учителі музичного мистецтва (денна форма навчання);
- групи *B1, B2* – учителі образотворчого мистецтва (дистанційна форма навчання);
- група *C* – учителі художньої культури;
- група *D* – творча група вчителів-експериментаторів, які викладають інтегровані мистецькі курси (міжкурсовий період);
- група *E* – учасники проекту професійного розвитку, керівники методичних об'єднань учителів музики та образотворчого мистецтва.

При визначенні груп ураховувалися різні потреби вчителів та рівні їхньої готовності до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу. Сформовані таким чином групи забезпечили можливість найбільш ефективної підготовки вчителів до інтегрованого викладання предметів мистецького циклу.

У ході дослідження виокремлено такі критерії та показники готовності вчителя мистецьких дисциплін до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін: *мотиваційний* (показники: усвідомлення значення впровадження мистецьких інтегрованих курсів; професійні інтереси; потреба в саморозвитку); *змістовно-процесуальний* (показники: розуміння на теоретичному рівні інтегративних процесів у мистецькій освіті та змісту інтегрованих курсів; володіння інтегрованими технологіями навчання предметів мистецького циклу; вміння працювати в команді); *рефлексивно-оцінювальний* (схильність до саморефлексії; адекватна самооцінка).

Аналіз експериментальних даних свідчить про позитивну динаміку в формуванні готовності до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу.

Проаналізуємо результати в експериментальних групах за кожним із критеріїв.

*Результати підготовки вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу за мотиваційним критерієм.*

Учителі, які навчалися за денною формою навчання (експериментальні групи А1, А2, А3, А4), щодо впровадження інтегрованих мистецьких курсів після вивчення спецкурсу “Технології інтегрованого навчання предметів мистецького циклу” показали середній результат вхідного діагностування, який свідчить про те, що має намір упроваджувати інтегровані мистецькі курси близько 5 % педагогів, тоді як 42 % – не має потреби в упровадженні цих курсів, і ще 53 % учасників експерименту не визначилося. Після проходження навчання в експериментальному спецкурсі “Інтегровані технології викладання мистецьких предметів” в експериментальних групах А1, А2, А3, А4 кількість бажаючих викладати інтегровані мистецькі курси зросла на 5 % та склала 10 %.

У той же час, після навчання за спецкурсом зменшилась на 21 % кількість учителів, які взагалі не вважають за необхідне впроваджувати мистецькі інтегровані курси. Так, вхідне діагностування вказало на те, що 42 % респондентів експериментальних груп А1, А2, А3, А4 не бачили необхідності у викладанні інтегрованих мистецьких курсів, тоді як на вихідному діагностуванні було встановлено, що таку думку підтримують 21 % учителів.

Такі результати пов'язуємо з тим, що вчителі відчували після навчання за спецкурсом зміни у своїй готовності до викладання інтегрованих мистецьких курсів і це стало одним із факторів, що вплинуло на їхнє переконання щодо необхідності впровадження інтегрованих мистецьких курсів.

Якщо на вхідному діагностуванні рівень власної готовності до викладання інтегрованих мистецьких курсів учителі експериментальних груп А1, А2, А3, А4 оцінювали як високий – 5 %, то на вихід-

ному діагностуванні відсоток збільшився на 7 % і склав 11 %. На вхідному діагностуванні близько 40 % респондентів вважали свій рівень середнім, тоді як на виході відсоток збільшився на 16 % та склав 55 %. Низьким свій рівень вважали на вхідному діагностуванні 56 %, тоді як на виході – 35 %.

Підвищилась необхідність (мотивація) викладати інтегровані мистецькі курси у вчителів і через те, що збільшилась їхня обізнаність у змісті програм існуючих мистецьких інтегрованих курсів. Незважаючи на те, що програми курсів “Мистецтво” та “Художня культура” є доступними для ознайомлення вчителям, вхідне діагностування довело, що 11 % учителів не знайомі зі змістом програм, а 22 % ознайомилися частково. Результати вихідного діагностування засвідчили, що не залишилось тих, хто не був ознайомлений із програмами інтегрованих мистецьких курсів та на 17 % зменшилась кількість тих учителів, які ознайомилися частково.

Показник усвідомлення значення впровадження інтегрованих мистецьких курсів знаходили як середнє значення відповідей на питання анкети. Таким чином, вхідний результат за цим показником мали на високому рівні – 26 % учителів, середньому – 38 %, низькому – 36 %. Вихідні результати вчителів після навчання за спецкурсом були на високому рівні – 38 %, на середньому – 39 %, на низькому – 19 %.

Для мотиваційної спрямованості особистості вчителя до формування готовності до викладання інтегрованих мистецьких курсів важливо вчителю мати *професійні потреби*. У ході навчання було передбачено розкриття значення професійних інтересів на індивідуальних консультаціях. Під час наставництва було здійснено роботу, яка спричинила зростання значення професійних інтересів у вчителів.

Так, у групах А1, А2, А3, А4 середній відсоток учителів, які мали професійні інтереси на вступному діагностуванні, склав 26 % (інші мали функціональні та на рівні зацікавленості), після закінчення спецкурсу рівень відсотка вчителів, які мали професійні інтереси, зріс і становить 36 %. У групі В1, В2 схожі результати: на вхідному діагностуванні відсоток педагогів, які мали професійні інтереси, становив 27 %, на вихідному – 36 %.

Набагато вищий результат отримано в групі Е. На вхідному діагностуванні вчителів, які мали професійні інтереси, виявилось 24 %, а на вихідному діагностуванні їхня кількість зросла до 65 %, різниця становила 41 %. Такий високий результат було отримано через те, що це було навчання в процесі впровадження проекту професійного розвитку, провідними формами якого були тренінги, індивідуальне консультування та наставництво. Група для роботи в проекті була створена з керівників міських та районних методичних об'єднань. Завдяки активним методам роботи під час тренінгу утворилась учительська

спільнота, яка почала діяти творчо та активно, що й сприяло формуванню професійних потреб у вчителів.

У групі D (творча група викладачів) був найвищий показник професійних потреб, і це не випадково, бо до цієї групи увійшли досвідчені вчителі, які мали високі показники в упровадженні інтегрованих курсів. Рівень професійних інтересів на початку експерименту становив 52 %, на вихідному тестуванні був отриманий результат у 89 %.

Можна зазначити, що відсотки, які свідчать про зростання професійних потреб у групі E та групі D, близькі (41 % та 37 %), оскільки умови, які впливали на зміну показників, були ідентичні; у групі D також було проведено багато тренінгів, учасники групи теж утворили спільноту однодумців, незважаючи на різне місце проживання. За три роки існування групи вчителі згуртувалися, отримували індивідуальні консультації від керівника групи, впроваджувалась технологія наставництва. В учасників групи була спільна мета – створення посібника, підготовка майстер-класів та інше. Усе це позитивно вплинуло на формування професійних інтересів.

У результаті ми спостерігаємо, що за денною та дистанційною формами навчання ми отримали нижчі результати, бо кількість годин була обмежена й проводити тренінги не було можливості. Не була утворена спільнота викладачів, бо група існувала лише на період навчання, відсутні спільні цілі в подальшому навчанні.

Нахил до самоосвіти ми досліджували за рівнем цілепокладання та потребою в підвищенні рівня кваліфікації. На вхідному діагностуванні в групах A1, A2, A3, A4 було встановлено, що високий рівень цілепокладання мало 14 % учителів, середній – 40 %, низький мали 46 %. Після закінчення навчання рівень цілепокладання змінився позитивно. Так, високий рівень мали 27 %, середній – 49 %, низький – 25 %.

У групі B1, B2 на вхідному тестуванні високий рівень цілепокладання мали 22 %, середній – 44 %, низький – 34 %. На вихідному 48 % мали високий рівень цілепокладання, 26 % – середній, низький – 26 %.

Порівнявши результати в групах A1, A2, A3, A4 та B1, B2, відзначаємо, що у учителів, які навчалися за дистанційною формою, високий рівень цілепокладання зріс на 27 %, тоді як у тих, хто навчався за денною формою, – на 12 %. Вважаємо, що форма дистанційного навчання своєю специфікою сприяє більш ефективному формуванню цілепокладання у вчителів.

У групі E було встановлено аналогічний результат із групами B1, B2. Учителі цієї групи працювали в дистанційному режимі навчання під час підготовки індивідуальних творчих проектів. І така форма, у сукупності з іншими методами, також позитивно вплинула на фор-

мування цілепокладання. У групі Е на вхідному тестуванні показало високий рівень цілепокладання 27 % учителів, середній – 44 %, низький – 29 %. На вихідному діагностуванні вчителі мистецьких дисциплін показали такі результати: високий рівень мали 53 %, середній – 31 %, низький – 16 %.

У групі D було виявлено вхідні результати стосовно цілепокладання, близькі до інших трьох груп, незважаючи на те, що до цієї групи входили досвідчені викладачі, які мали достатній рівень досягнення в упровадженні інтегрованих курсів. Так, високий рівень мали 28 %, середній – 43 %, низький – 29 %. Оскільки робота з цією групою тривала найдовше – три роки (порівняно з тим, що на курсах ППО спілкування триває протягом двох тижнів, проект професійного розвитку тривав півроку, дистанційне навчання також півроку) та забезпечувалася різними формами навчання та методичного супроводу, отже, й результати вчителів, які навчалися в цій групі, відповідають прогнозованим у завданнях експериментального дослідження: високий рівень цілепокладання на виході виявило 71,7 % учасників творчої групи, середній – 23 %, низький – 5 %.

Другий компонент, за яким вивчався рівень підготовленості вчителів мистецьких дисциплін до самоосвіти, було визначено як наявність потреби в підвищенні кваліфікації. У групах А1, А2, А3, А4 низький рівень потреби (потреба у вивченні конкретної методики викладання) на початку експерименту мали 53 %, середній рівень (учителів цікавить коло проблем, що потребує вивчення питань теорії та методики, педагогіки, психології предмета) – 39 %, високий рівень – 8 % (до кола питань середнього рівня додаються питання методології, на засадах якої знання синтезуються). На вихідному діагностуванні значно підвищився відсоток учителів, потреба яких у підвищенні кваліфікації перебувала на середньому рівні і становила 57 %, зріс і показник високого рівня до 15 %. Відповідно показник низького рівня знизився і склав – 28 %.

У групах В1, В2 на вхідному тестуванні встановлено низький рівень потреби в підвищенні кваліфікації в 43 % респондентів, середній рівень – у 25 %, високий – у 31 %. На вихідному тестуванні вчителі мистецьких дисциплін, які брали участь у формувальному етапі експерименту, виявили такі показники: низький рівень – 23 %; середній – 42 %, високий – 35 %.

У групі D вхідний результат виявився таким чином: низький – 16 %, середній – 41 %, високий – 43 %. Під час аналізу результатів вихідного тестування показників низького рівня не виявлено, на середньому рівні перебувало 35,1 % учителів мистецьких дисциплін, на високому – 65 %.

Підсумкові результати за кожним із показників та середнім результатом за кожним із рівнів мотиваційного критерію ілюструють,

що високий рівень становить 57 %, що на 25 % більше, ніж на початку експерименту, низький результат знизився на 14 % і становить 13 %.

*Результати підготовки вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу за змістовно-процесуально-змістовим критерієм.*

Показниками готовності вчителів за таким критерієм було визначено: розуміння на теоретичному рівні інтегративних процесів у мистецькій освіті та змісту інтегрованих курсів; володіння інтегративними технологіями; уміння працювати в команді.

Для визначення розуміння вчителями мистецьких дисциплін на теоретичному рівні інтегративних процесів у мистецькій освіті та змісту інтегрованих курсів було застосовано спеціальний тест, який складався із 24 питань. Оцінювання за тестом відбувалося таким чином: 1 бал дорівнювався правильним відповідям за 10–12 питань і визначав низький рівень; 2 бали дорівнювалися правильним відповідям за 13–17 правильних відповідей і відповідали середньому рівню; 3 бали виставлялися за 18–24 правильні відповіді й відповідали високому рівню.

У групах А1, А2, А3, А4 високий рівень показників тестування на початку експерименту мало близько 17 % респондентів, на виході – 25 %, достатній рівень на початку дослідження становив 20 %, на виході – 44 %.

У групах В1, В2 високий рівень у тестуванні на початку мало 23 % досліджуваних учителів мистецьких дисциплін, на виході – 37 %, достатній рівень на початку становив 23 %, на виході – 44 %.

Порівнюючи середні показники результатів учителів, які виявили результати низького рівня в групах А1, А2, А3, А4 (складає 31 %), та середній показник результату рівня компетентності вчителів, які виявили його на низькому рівні в групах В1, В2 (19,4 %), отримали різницю в 12 %, що свідчить про тенденцію переваги дистанційного навчання у формуванні готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.

У групі D вхідні результати тестування були найвищі, порівняно з іншими експериментальними групами, та склали 37 % високого рівня, 42 % достатнього та 21 % низького рівня. Вихідні результати, які виявили вчителі мистецьких дисциплін, такі: високий рівень – 52 %, достатній – 46 %, низький – 3 %.

Результати роботи групи Е відрізняються найвищим відсотком між початковим та вихідним результатом тестування. Так, високий рівень на початку мали 11 %, на виході – 36 % (різниця між вхідним та вихідним результатом становить 25 %). Для порівняння: у групах А1, А2, А3, А4 різниця становить 8 %, у групах В1, В2 – 15 %, у групі D – 14 %.



Достатній результат на вхідному тестуванні в групі Е отримали 40 %, на виході – 58 %. Низький результат виявили на початку експерименту 49 %, на етапі завершення – 6 %.

Рівень умінь застосовувати на практиці інтегративні технології в навчанні предметів мистецького циклу досліджувався в ході спостереження за діяльністю вчителів мистецьких дисциплін при проведенні уроків. Відвідування уроків учасників експериментальних груп відбувалося під час міжкурсового періоду, тому учасниками були вчителі груп D і E, а також учителі, які навчалися за дистанційною формою навчання – учасники групи B1, 2.

Для оцінювання рівня впровадження інтегрованих технологій було розроблено схему аналізу уроку. Проаналізувавши уроки, які провели вчителі, та оцінивши результати уроків згідно з балами, представленими в схемі, ми визначили, що високий рівень виявили вчителі, які набрали понад 60 балів, середній – понад 45 балів, низький – менше 44 балів.

У групі B на початку дослідження високий рівень мало 7 % учителів, на виході – 16 %. Низький рівень на початку виявило 70 %, він знизився під час експериментальної роботи на 25 % і склав 44 %.

У групі D високий рівень упровадження інтегрованих технологій на початку експерименту мало 36 % учителів мистецьких дисциплін, на заключному етапі – 63 %, середній рівень на початку експерименту виявило 42 % учителів, на виході – 30 %. На низькому рівні перебувало 23 % учителів на початку експерименту та 7 % на етапі завершення.

У групі E результати початкового й заключного етапів експерименту нижчі, оскільки ця група складалася з учителів-початківців у галузі інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. Натомість, група D складалася з учителів-експериментаторів, які вже мали досвід інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. Отже, в групі E початковий результат на високому рівні становив 12 %, а на виході – 36 %, показники середнього рівня на початку експерименту сягали 45 %, на виході становили 53 %, низький рівень на початку відповідав 69 %, на виході – 11 %.

Уміння працювати в команді в групах A1, A2, A3, A4 не формувалися спеціально на практичних заняттях, була лише означена проблема та вказані шляхи саморозвитку вчителів, розкрито теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми. В інших групах була широко висвітлена проблема роботи в команді та формувався досвід учителів для роботи в парах під час тренінгів та індивідуальних консультацій.

Для ефективної командної роботи доцільно розвивати асертивну поведінку вчителів мистецьких дисциплін. Результати тестування показали, що в групах D і E вчителі досягли найкращих результатів у формуванні асертивної поведінки під час роботи в команді.

Використовуючи методику та діагностику конфліктності особистості В. Синявського, ми з'ясували, що в усіх експериментальних групах вхідний результат тестування є приблизно однаковим, різниця складає 1-3 %, тому можемо визначити загальні результати в групах, які свідчать про те, що на високому рівні (рівні конфліктності: дуже низький, низький та нижчий від середнього) перебувають 13 % респондентів; на достатньому рівні конфліктності (це рівні конфліктності: трохи нижчий від середнього, середній, трохи вищий від середнього) – 27 % респондентів; на низькому рівні (рівні конфліктності: вищий від середнього, високий, дуже високий) – 56 % респондентів. Вихідні результати діагностики конфліктності особистості вказують на позитивну динаміку. Таким чином, ми бачимо різницю між результатами досягнень груп учителів мистецьких дисциплін, які навчалися в міжкурсовий період і за дистанційною формою навчання, та групами, що навчалися за денною формою навчання. Так, у групах В, D, E середній вихідний результат становить 25 %, середній – 39 %, низький – 36 %. У групах А1, 2, 3, 4 та в групі С вихідний результат такий: на високому рівні перебувають 17 % учителів мистецьких дисциплін, на середньому рівні – 31 %, на низькому – 52 %.

Проаналізувавши отримані під час експерименту результати, приходимо до висновку, що високий рівень за змістовно-процесуальним критерієм виявило 29 % учителів мистецьких дисциплін, що на 14 % більше, ніж виявлення цього показника під час вхідної діагностики. До того ж на 12 % зросли показники середнього рівня і склали 36 %. Низький рівень, виявлений на вхідному етапі у 61 % учителів, було зменшено на 26 %, в остаточному варіанті він склав 35 %.

*Результати підготовки вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу за рефлексивно-оцінювальним критерієм.*

Зазначений критерій розглядався за такими показниками, як схильність до педагогічної рефлексії та самооцінки. Результати діагностики не виявили суттєвих розбіжностей у групах учителів на початковому етапі тестування стосовно виявлення рівня педагогічної рефлексії. Виокремилася лише група D, тут початковий рівень склав 31 %, тоді як в інших групах отриманий високий результат перебуває в межах від 15 % до 21 %. Визначилася суттєва різниця між початковими результатами вихідного тестування в групах учителів, із якими проводилися численні тренінги (навчання було тривалим у міжкурсовий період), та групами, які навчалися за обмеженою кількістю годин за денною формою навчання. Так, у групі D високий рівень педагогічної рефлексії змінився зі знаком + на 31 %, а в групі E – на 25 %.

Загальний результат за рефлексивно-оцінювальним критерієм показує позитивну динаміку, оскільки високий рівень за цим критерієм зріс на 18 % і становить 47 %, у свою чергу низький рівень знизився на 32 % і становить 26 %.

Підбиваючи підсумки аналізу результатів експериментальної роботи з учителями мистецьких дисциплін, можемо стверджувати, що в експериментальних групах спостерігається стійка позитивна динаміка щодо формування готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін. У таблиці 1 відображено кінцеві результати – загальне значення за кожним із рівнів, яке дорівнює середньоарифметичному значенню кожного із критеріїв.

Рівень готовності до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу визначаємо (S) як інтеграційний (кількісно-якісний) показник, який дорівнює середньому арифметичному значенню рівнів сформованості мотиваційної спрямованості вчителів (Ms), змістовно-процесуальної (Ks), рефлексивно-оціночної (Rs) за формулою

$$S = \frac{Ms + Ks + Rs}{3} = \frac{86,9 + 64,7 + 73,8}{3} = 75,1$$

Отриманий результат показує, що результативно-якісний показник готовності вчителів мистецьких дисциплін до інтегрованого викладання предмета становить 75 %, що ілюструє ефективність запропонованої та апробованої в ході дослідно-експериментальної роботи технології підготовки вчителів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, підтверджує висунуту гіпотезу та вказує на об'єктивність і валідність застосованих методик й обраних методів для виконання завдань дослідження на констатувальному та формуальному етапах.

У таблиці 1 наведено результати експериментальних та контрольних груп.

Таблиця 1

**Рівні сформованості готовності  
до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу  
в експериментальних та контрольних групах**

| Рівні сформованості готовності до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін | Формувальний експеримент (вхідний результат) |                  | Формувальний експеримент (вихідний результат) |                  | Різниця між показниками до і після експерименту |                  |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------|-----------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------------|------------------|
|                                                                                 | Експериментальні групи                       | Контрольні групи | Експериментальні групи                        | Контрольні групи | Експериментальні групи                          | Контрольні групи |
| Високий                                                                         | 25,1                                         | 23,7             | 44,1                                          | 30,2             | +19                                             | +6,5             |
| Середній                                                                        | 28,6                                         | 26,2             | 31,1                                          | 25,5             | +2,5                                            | -5,6             |
| Низький                                                                         | 46,3                                         | 50,1             | 24,8                                          | 44,3             | -21,5                                           | -5,8             |

Порівнюючи результати вчителів мистецьких дисциплін експериментальних та контрольних груп, відзначаємо ефективність впроваджуваної технології стосовно підготовки вчителів мистецьких дисциплін до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу в експериментальних групах.

В експериментальних групах високий рівень готовності до викладання інтегрованих мистецьких дисциплін складає 44 %, що на 19 % більше, ніж на початковому етапі підготовки. У контрольній групі високий рівень готовності зріс майже на 7 % та склав 30 %. Середній рівень в експериментальних групах зріс на 3 % та склав 31 %, у контрольній групі середній рівень знизився на 6 %. Низький рівень готовності вчителів в експериментальних групах знизився на 22 % та склав 25 %. У контрольних групах низький критерій склав 44 %, знизився порівняно з початковим результатом на 6 %.

*Висновки.* Аналіз результатів формувального експерименту дає підстави для висновку, що в експериментальних групах у результаті застосування запропонованої технології було сформовано готовність учителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу в загальноосвітній школі значно вищого рівня, ніж у контрольних групах.

Виходячи з результатів формувального експерименту дослідження, доведено ефективність технології підготовки до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу в інституті післядипломної педагогічної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Довгопол И. И. Профессиональная компетентность педагога: методика комплексного исследования : метод. пособ. / И. И. Довгопол ; Крым. респ. ин-т последиплом. пед. образования. – Симферополь : НАТА, 2006. – 71 с.
2. Стаут С. Ассертивность и новые методы обучения [Электронный ресурс] / С. Стаут. – Режим доступа : [http://www.elitarium.ru/2004/07/08/assertivnost\\_i\\_novye\\_metody\\_obuchenija.html](http://www.elitarium.ru/2004/07/08/assertivnost_i_novye_metody_obuchenija.html)
3. Шафигулина Л. Р. Профессиональное развитие молодого педагога : метод. пособ. / Л. Р. Шафигулина. – Волгоград : Учитель, 2009. – 100 с.

В статье изложены результаты экспериментального исследования подготовки учителей к интегрированному обучению предметам художественного цикла.

*Ключевые слова:* интегрированное обучение, предметы художественного цикла, подготовка учителей.

The article presents the results of a study of teacher training to the integrated teaching of art.

*Keywords:* the integrated training, subjects of an art cycle, training of teachers.

*Надійшла до редакції 01.12.2010 р.*

## **ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ЕСТЕТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ**

В. В. Рагозіна

*Інститут проблем виховання*

*Національної академії педагогічних наук України*

У статті представлено діагностику готовності вчителів різних дисциплін до естетизації навчально-виховного процесу в школах та аналіз результатів констатувального дослідження.

*Ключові слова:* естетизація навчально-виховного процесу, загально-освітні навчальні заклади, готовність учителів.

*Постановка проблеми.* У сучасних соціокультурних умовах естетичне виховання набуває особливої значущості, оскільки його мета полягає у формуванні ціннісного ставлення до мистецтва, людини і світу в процесі сприйняття та інтерпретації творів мистецтва і художньо-естетичної діяльності, у розвитку художньої свідомості, здатності до самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Різні аспекти проблеми естетичного виховання розглядаються філософами (Ю. Афанасьєв, І. Бех, М. Каган, М. Киященко, І. Зязюн), психологами (Л. Божович, Л. Виготський, Б. Теплов), фахівцями галузі мистецької освіти (Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Щолокова, Г. Шевченко). Сучасними дослідниками естетичне виховання визначається як процес генерації естетичних аспектів життєдіяльності і ставлень особистості, а естетичний розвиток – як процес якісних перетворень естетичної картини Світу особистості. Оскільки естетичне виховання глибоко пов'язане з проблемами морального здоров'я нації, соціокультурного середовища, його функції, завдання в сучасній системі освіти трансформуються й передбачають формування особистості, здатної будувати своє життя, відносини з навколишнім світом на засадах духовності, сприймати, розуміти, цінувати і створювати прекрасне в усіх сферах своєї життєдіяльності за законами краси, духовності та гармонії.

Естетичне виховання не існує ізольовано від навчального процесу, воно є частиною формування цілісної особистості під час опанування навчальних дисциплін не тільки мистецького, а й інших навчальних предметів, у позаурочній роботі. Це зумовлює необхідність естетизації, тобто перенесення естетичного виховання в русло всього освітнього-виховного процесу в навчальних закладах, про що

наголошують російські дослідники (Н. Осіпова, В. Жданова, Т. Сулова та ін.).

Суголосні означенням позиціям щодо естетизації й ідеї української вченої Л. Масол, яка виводить поняття “естетизація освітнього середовища”, розуміючи його як принцип загальної мистецької освіти і художньо-естетичного виховання та тлумачить як “комплекс організованих і спрямованих певним чином художньо-педагогічних заходів..., які змінюють якісні параметри навчально-виховного процесу, всього освітнього простору закладу і ширше – життєдіяльності учнів у школі і поза її межами; ...вони сприяють входженню учнів в енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їхній ціннісно-емоційний резонанс і художній вплив” [1, с. 269].

Отже, у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів має реалізовуватися естетизація як такий підхід, що підпорядковує зміст освіти і виховання, форм і методів педагогічної взаємодії з вихованцями в напрямку прищеплення їм естетичних цінностей і втілення їх ними в житті, а також передбачає вибір таких засобів навчання, виховання, розвитку особистості, які б найбільшою мірою сприяли розвитку естетичних потреб, опанування естетичних цінностей і набуття естетичного досвіду, результатом чого є естетично розвинена й висококультурна особистість.

*Метою статті* є діагностика та відповідний аналіз готовності вчителів до естетизації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Чи готові до впровадження такого підходу у своїй практичній роботі вчителі – з’ясовував констатувальний експеримент, основним завданням якого було вивчення навчально-виховного процесу в школах як існуючого естетико-виховного простору, в якому зростає і формується особистість школяра протягом тривалого періоду навчання, а також виявлення методів і прийомів, найбільш часто застосовуваних педагогами у формуванні в учнів естетичного світосприйняття, цінностей, культури в межах освітньо-виховного середовища свого навчального закладу.

У констатувальному експерименті брали участь учителі різних дисциплін м. Київ і сільських шкіл Старосамбірського району Львівської області (див. табл. 1). Така вибірка була обумовлена необхідністю здійснення багатофакторного аналізу досліджуваного феномену “естетизація навчально-виховного процесу у ЗНЗ”, виявленням готовності до впровадження такого підходу вчителями різних навчальних дисциплін.

**Учасники констатувального дослідження**

| Група | Респонденти                                                                                         | Кількість респондентів |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| А     | Вчителі мистецьких дисциплін<br>ЗНЗ м. Київ                                                         | 52                     |
| В     | Вчителі природничого циклу<br>ЗНЗ м. Київ                                                           | 38                     |
| С     | Вчителі різних навчальних дисциплін<br>сільських ЗНЗ Старосамбірського району<br>Львівської області | 60                     |

Розглянемо результати констатувального дослідження.

**Група А (вчителі мистецьких дисциплін)** – анкета № 1 (див. додаток № 1).

Більшість учителів цієї групи викладають одразу декілька й більше мистецьких курсів у початковій, основній і старшій ланках шкільної освіти: 40 учителів – 2 курси (“Музичне мистецтво” і “Художня культура”), 6 учителів – 3 (із курсів “Мистецтво”, “Художня культура”, “Етика”, “Естетика”, “Сходознавство”). Оскільки в полі їхнього зору перебувають учні майже протягом усього їхнього навчання в школі, починаючи від початкової школи й закінчуючи старшими класами, тому надзвичайно важливо, як саме вчителі здійснюють процес естетичного навчання й виховання, як взаємодіють зі своїми колегами у створенні естетичного середовища свого навчального закладу.

Відповідаючи на запитання № 1 анкети щодо тлумачення естетизації, приблизно 58% опитаних учителів мистецьких дисциплін підкреслили всі наведені нами позиції-відповіді в анкеті, не особливо задумуючись про різницю між ними і сприймаючи їх, очевидно, як синоніми, що свідчить про розпливчате уявлення вчителів щодо естетизації як поняття. Частина педагогів естетизацію розуміли як естетичне виховання (29%), використання дидактичного матеріалу на уроках (10%), проведення позаурочних заходів (приблизно 4%). Свої власні міркування із цього приводу вчителі в анкетах не наводили, що, на наш погляд, свідчить про їхню недостатню компетентність у цьому питанні.

Змушує задуматися той факт, що третина вчителів мистецтва (34%) вважає, що в естетизації інших дисциплін у школі немає потреби, не аргументуючи свою думку.

Ще 62 відсотки опитуваних вважають необхідним естетизувати процес викладання предметів різних циклів, зокрема й природничих

дисциплін. Однак зазначають при цьому, що це завдання стосується виключно вчителів цих дисциплін і взаємодіяти з ними особливого бажання не виявляють. Також виявилось, що самі вчителі мистецтва не орієнтуються в змісті інших курсів немистецького спрямування, тому й не можуть актуалізувати знання дітей з інших предметів, провести паралелі між темами й матеріалом свого курсу й тим, що зараз вивчають учні на природознавстві, математиці, мові та інших предметах, а також не можуть швидко і гнучко взаємодіяти в навчальному процесі зі своїми колегами. Підтвердженням цього стали відповіді вчителів і на питання № 6 анкети щодо виявлення ними суголосних тем мистецьких курсів із темами природничих дисциплін. Названі теми стосувалися переважно зображувальних властивостей музики й мистецтва взагалі (теми “Пейзаж”, “Натюрморт”, “Анімалізм”). Учителі мистецьких дисциплін змогли назвати досить обмежене коло тематичних ліній, дотичних до курсів “Природознавство”, “Біологія”, “Географія”, “Довкілля”, серед них – охорона природи й довкілля, малювання птахів, тварин, рослин, людей, образи рідної землі, симетрії в природі.

Аналіз відповідей на запитання №№ 6 і 7 виявив існуюче протиріччя: так, учителі мистецтва вважають, що педагоги інших дисциплін, зокрема й природничого циклу, мають використовувати різноманітні види мистецької діяльності дітей на своїх уроках, такі як: сприймання художніх творів (40,3 %), музичних творів (17 %), малювання малюнків, ілюстрацій (30,7 %), складання віршів (15 %), ліплення (9 %) та ін., однак самі не виявляють бажання допомогти їм у цьому, а 63 % з них взагалі не змогли назвати будь-яких заходів, проектів, проведених спільно з учителями природничого циклу. Тільки третина з опитуваних написала про поведені і що вже стали традиційними в школах заходи (“Свято осені”, “Природа України”, тиждень біології в школі). Ще меншою була кількість цікавих й оригінальних проектів на вказану тематику, наприклад, виховний проект “Захистимо природу”, конкурс на кращий екологічний плакат, виставка творів до Дня Землі. Тільки 2 вчителі провели серію заходів – “Пропорції у житті, природі і мистецтві”, “Музична кав’ярня”, “Обереги України” та КВК “Середньовічний замок”, “Шляхами тисячоліть”.

**Група В (вчителі природничих дисциплін)** – анкета № 2 (див. додаток № 2).

Мистецькі дисципліни традиційно відносять до предметів, що самі по собі є естетичними й естетично виховують дітей, тому нами проаналізовано, чи вбачають викладачі інших шкільних дисциплін можливості впроваджувати означений вище підхід у межах викладання свого курсу в загальноосвітній школі. У сучасній науково-методичній літературі більше науковців і практиків схиляються до того, що естетичний вплив на особистість може відбуватися в процесі ви-



кладання будь-якого навчального предмета в ЗНЗ за умови естетизації його змісту – “кожна тема може бути людинознавчою за своїм характером, має естетичні якості, духовну сутність, естетичну цінність...” [2, с. 6], а також за умови високопрофесійного і творчого підходу педагога, який застосовує відповідні технології.

Вчителі природничого циклу, як і вчителі мистецтва, не висловлювали своїх думок щодо поняття “естетизація навчально-виховного процесу”, а підкреслювали подані в анкеті варіанти відповідей, більшість – 2-3 з наведених нами позицій. Незважаючи на те, що педагоги написали про необхідність запровадження такого підходу на їхніх уроках, думаємо, що вони не зорієнтовані як в сутності естетизації, так і в необхідності виховувати в учнів почуття краси, гармонії, розвивати емоційну сферу в межах своїх курсів, спонукати бачити в природі й довкіллі прекрасне. Це виявили не тільки результати анкетування, а й результати бесід із педагогами.

Як засвідчили відповіді вчителів, вони намагаються застосовувати на заняттях мистецькі твори, пропонують учням такі види діяльності, як слухання музики (8 %), сприймання картин (13 %), малювання малюнків, карт (55 %), придумування історій (39 %), складання ребусів, кросвордів (63 %). Помітно, що вчителі рідко вдаються до таких методів, як сприймання музичних творів, споглядання художніх творів чи творів інших видів мистецтва, практикують більш традиційні – розмалювання карт, нанесення на них річок, населених пунктів, зафарбовування рослин тощо. Якщо вчителі й застосовують мистецький матеріал, то переслідують при цьому насамперед навчальну мету – сприяти швидкому запам’ятовуванню учнями навчального матеріалу (так вважає 53 % опитуваних), а вже потім розвивальну й виховну – сприяти творчій саморалізації учнів (47 %), налаштувати на емоційне сприймання матеріалу (68 %). Викликає занепокоєння, що тільки один (!) учитель виявив залежність між застосуванням мистецтва на уроках природничих дисциплін і кращим оволодінням практичними навичками в цій галузі. Це говорить про те, що більшість учителів усе ще спрямовують учнів на оволодіння знаннями як результатом навчання, а не на формування компетентності школярів – як готовності і здатності учнів застосовувати знання в практичній роботі, у повсякденному житті.

Запрошуючи педагогів до діалогу, ми запропонували їм подумати й визначити лінії перетину між природничими й мистецькими курсами, назвати спільні теми, які можна вивчати з учнями паралельно на цих предметах. 26,3 відсотка вчителів природничих дисциплін виявилось не готовим до такої роботи і взагалі не відповіло на запитання № 4 анкети. Думаємо, діяльність учителів надзвичайно обмежена своїм предметом і вони навіть не вбачають можливостей для внесення в урок інформації, запитань, завдань, що розширюватимуть

кругозір учнів, стимулюватимуть їх до пошуку аналогій в інших галузях, сприятимуть розробляти самостійно міжгалузеві проекти тощо.

Невелика частина вчителів (17 %) змогла пов'язати теми своїх курсів із темами образотворчого мистецтва ("Різнманітність рослинного і тваринного світу", "План і карта"). І тільки дуже невелика кількість опитуваних написала, що практично в кожній темі можна відшукати спільні моменти й використати матеріал із мистецтва, правда, не конкретизували як саме.

Серед групи вчителів деякі написали про використання ними мистецьких творів під час виконання лабораторних робіт. Звичайно, що в певних випадках такий прийом є виправданим з метою навіювання відповідного настрою, однак надмірне використання музичних творів як фону притупляє сприймання дітей, формує ставлення до музичного мистецтва як другорядного, такого, що не потребує глибокого і вдумливого сприймання й пізнання.

Цікавими виявилися міркування окремих педагогів щодо паралелей, які можна провести під час вивчення таких тем, як "Вища нервова система" (малося на увазі вплив музики різних стилів, жанрів, митців на нервову систему людини, вивчення застосування музики з арттерапевтичною метою тощо), "Фізіологія слуху", "Народження насіння" (аналогія – "народження життя – народження музики"), культура і побут народів та країн, "Звучання природи" (явища природи, живий світ природи).

Кількість заходів, проведених учителями спільно з педагогами-музикантами й художниками, виявилась дуже незначною, що може свідчити як і про небажання брати в них участь, так і про досить традиційний підхід щодо таких заходів, вибору їхніх тем і змістового наповнення. Серед них – екологічні свята, виховні заходи "Бережіть природу", "Пори року".

*Група С. Вчителі різних навчальних дисциплін загальноосвітніх шкіл Старосамбірського району Львівської області (сільські школи, зокрема НК "Стрілківська школа-інтернат з поглибленим вивченням окремих предметів – анкета № 2 (див. додаток № 2).*

Як і вчителі груп А і В, більшість учителів сільських шкіл до змісту поняття "естетизація" відносить усі запропоновані в анкеті позиції (варіанти відповідей а–д), що передбачають одночасно й оформлення шкільних приміщень, і використання на уроках різних циклів творів мистецтва; і застосування на уроках дидактичного матеріалу в малюнках, схемах, моделях тощо; і проведення позаурочних заходів з використанням мистецтва; і естетичне виховання учнів. Таким "комплексним" баченням "естетизації навчально-виховного процесу" характеризуються 46 % учителів. Інші – естетизацію пов'язують з оформленням шкільних приміщень (12 %), використанням творів різних видів мистецтв на уроках (23 %), застосуванням візуального

матеріалу (19%), проведенням позаурочних заходів (15%). Частина вчителів ототожнює естетизацію з естетичним вихованням учнів, маючи на увазі, очевидно, її здійснення в позаурочній діяльності учнів. Жоден з учителів не намагався зробити спробу дати своє тлумачення запропонованого поняття “естетизація”, що може вказувати як на небажання дискутувати стосовно теоретичних питань у галузі освіти, так і недостатню компетентність із цього приводу.

Вчителі сільської місцевості написали про необхідність естетизувати навчально-виховний процес. Третина з них пов’язує це з використанням на своїх уроках різних видів мистецтва, що, на їхню думку, допоможе розв’язувати цілий комплекс навчально-виховних завдань, серед яких більшість учителів вказали на засвоєння знань учнями та емоційне сприймання ними інформації уроку.

Відповіді педагогів на 3 питання анкети дозволили виявити закономірності, що стосуються введення в урок різних видів мистецької діяльності учнів. Незважаючи на те, що 42 % респондентів розуміють значущість мистецтва у вирішенні цілого спектра навчально-виховних завдань у школі та висловлюються за необхідність його використання на уроці, однак учителі різних дисциплін використовують його по-різному і здебільшого недостатньо. Результати показали, що переважно застосовуються різні види мистецької діяльності саме в початковій школі. Про це засвідчили анкети вчителів початкової школи і вихователів груп подовженого дня. На нашу думку, це пояснюється специфікою навчання учнів у початковій ланці освіти, де один педагог веде всі предмети й застосовує елементи інтеграції. Отже, вчителі початкових класів більше спрямовані на організацію на уроках різноманітної художньо-естетичної діяльності і пропонують учням різні її види, що допомагає зацікавити молодших школярів, утримувати їхню увагу, задіювати емоції у вивченні матеріалу тощо.

Про використання більше ніж 3-х видів мистецької діяльності на своїх уроках указали і вчителі мови й літератури – української, зарубіжної, світової, англійської. Серед найбільш часто використовуваних видів діяльності в галузі мистецтва вони підкреслили слухання музичних творів, малювання малюнків, складання віршів, історій.

Багато аналогій між різними видами мистецтв наводять учителі художньої культури, а також надають учням на уроках можливість здійснювати самостійну дослідницьку роботу на теми, представлені в курсі “Художня культура”. Отже, як уже традиційно склалося в школі, залучення учнів до музики, образотворчого мистецтва, літератури і поезії більше здійснюється саме на цих уроках і в позаурочній роботі вчителями мистецьких дисциплін, зокрема художньої культури і словесниками.

Українською рідко застосовують твори мистецтва педагоги природничої та математичної галузей. Так, учителі фізики і математики

практично не пропонують дітям мистецькі види діяльності, обмежують учнів малюванням схем, рідко – складанням ребусів на етапі закріплення матеріалу. Важаємо, що традиційні програми і методики передбачають монопредметне викладання та не надають учителям практичних рекомендацій щодо можливостей реалізації інтегрованого підходу на своїх уроках, застосування якого у викладанні предметів природничого і метоматичного циклів залежить виключно від бажання й можливостей учителя вивчати та застосовувати інновації на уроці, впроваджувати інтегративні технології в навчанні, застосовувати творчий підхід.

Чотири запитання анкети наштовхувало вчителів поміркувати й визначити теми, що є суголосними з темами мистецьких курсів. Знову ж таки найбільшу активність виявили вчителі мови й літератури, художньої культури, початкових класів. Серед тем, що зустрічаються в їхніх анкетах, – теми, присвячені розкриттю особливостей культурних епох, стилів і жанрів мистецтва (епохи античності, бароко, відродження та ін.), які вивчаються на уроках літератури, музичного та образотворчого мистецтв. Учителі цих дисциплін розуміють необхідність інтеграції у викладенні таких тем, що допомагає створити в учнів асоціативні зв'язки і сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Учителі початкових класів наводили такі спільні теми: “Українська народна творчість”, “Український побут”, “Традиції та звичаї рідного краю”, “Особливості українського національного вбрання. Український національний костюм”, “Творчість Т. Шевченка”, “Пори року”, що охоплюють зміст багатьох предметів (українська мова, Я і Україна, природознавство, охорона здоров'я) і потребують застосування дидактичного матеріалу (картини, ілюстрації, музичні твори) в процесі викладання в початковій школі. Зазначені теми, однак, стосуються переважно українознавчої тематики, що можна вважати традиційним у початковій школі. Менше у відповідях учителів зустрічалися теми, що відносилися б до культури різних народів (казки, пісні, літературні та інші твори), мистецьких професій тощо. Декілька вчителів згадали такі теми, як “Казка”, “Мистецтво в моєму житті”.

Помітною є тенденція, коли твори образотворчого мистецтва, на жаль, більше використовуються як матеріал із розвитку зв'язного мовлення, ніж як твори мистецтва, призначені для споглядання й бесід із мистецькою метою. Це говорить про традиційні напрями мистецького виховання на уроці і в позаурочній роботі в початковій школі, де часто предмети мистецького циклу викладають учителі початкових класів, а не фахівці з мистецьких дисциплін.

Більше споріднених тем виявили вчителі саме з темами образотворчого мистецтва. Так, учителі математики згадали поняття золотого перерізу, симетрії, спіраль Архімеда, золотий трикутник, які яскравіше, доступніше будуть сприйматися учнями, якщо продемонст-

рувати репродукції художніх творів, фотографії чи слайди скульптур митців минулого й сучасності. Вчителям фізики було складно знайти лінії перетину, чим пояснюється надзвичайно малий обсяг тем (“Звук та його властивості”, “Хвильові властивості світла”). Такі ж труднощі відчули і вчителі природничих дисциплін, які вказали окремі теми, наприклад “Рослини класу дводольних і однодольних рослин”.

Отже, традиційне викладання предметів немистецьких циклів ґрунтується на вузькопредметному підході, не стимулює шукати зв'язки з іншими дисциплінами, актуалізовувати досвід учнів, застосовувати іновачії і впроваджувати їх на уроках. Тільки невелика частина вчителів організовує спільно з іншими викладачами проекти в навчальній і позаурочній діяльності. Традиційно вважається, що це є прерогативою вчителів мистецтва, літератури. Відповіді вчителів на 5-е запитання анкети засвідчили як досить обмежений обсяг, так і вузький тематичний діапазон таких заходів – це традиційні календарно-тематичні свята (Новий рік, Андріївські вечорниці, вчительський вогник, свято букваря, День матері), які організовуються і проводяться вчителем музики при незначній допомозі інших учителів. Більш різноманітні теми запропонували вчителі художньої культури (“Весняна феєрія”, “Великий син української землі – Т. Шевченко”, “З І. Франком на каву”), оскільки з учнями старших класів можна проводити більш різноманітні за формою і змістом заходи, зокрема літературні вечори, світлиці тощо.

Таким чином, результати проведення діагностики дали змогу зробити такі *висновки*:

1. Вчителі переважно недостатньо зорієнтовані в сутності сучасних пріоритетних напрямів в освіті й вихованні, зокрема проблем, що стосуються естетизації навчально-виховного процесу в ЗНЗ, не мають свого бачення методів і прийомів впровадження означеного підходу в процесі викладання свого предмета, в позаурочній роботі та недостатньо готові до його реалізації.

2. Для більшості вчителів пріоритетним є набуття учнями знань як основного завдання уроку, що домінує над іншими – самореалізацією учнів, формуванням їхньої творчої активності та ін., що обумовлюється вибором використовуваних ними форм і методів роботи. Вчителі недооцінюють набуття учнями досвіду практичної роботи на уроці, недостатньо спрямовують навчально-виховний процес на формування компетентностей учнів, основним компонентом у структурі яких є саме здатність діяти в самостійній діяльності, використовувати набуті знання в нових умовах на практиці, зокрема й у художньо-естетичній галузі.

3. *Вчителі мистецтва* вважають за необхідне естетизувати процес викладання предметів інших циклів, однак не долучаються до такої роботи. Педагоги мистецьких дисциплін не орієнтуються

в змісті інших курсів у ЗНЗ, тому й не можуть віднайти змістові лінії між матеріалом мистецьких дисциплін та тим, що вивчають учні на природознавстві, математиці, мові та інших предметах, актуалізувати знання дітей із цих дисциплін.

Кількість сумісних проєктів, заходів, проведених спільно з учителями природничо-математичного циклу, є недостатньою, що свідчить про слабку взаємодію з викладачами інших дисциплін.

4. *Вчителі природничих дисциплін* естетизацію навчально-виховного процесу розуміють як естетичне виховання учнів і традиційно відносять його до напряму діяльності вчителів мистецьких курсів. Дуже рідко на уроках учням пропонується займатися різними видами художньо-естетичної діяльності, основною причиною чого вважаємо недостатнє володіння педагогами сучасними технологіями, насамперед інтегрованого типу.

Вчителі мало замислюються про естетичний аспект змісту своїх предметів. При вивченні природи й довкілля на уроках природничого циклу панує раціональний підхід – природа розглядається під кутом зору того, що вона може дати людині. Як її можна використати. І практично не застосовуються нетрадиційні для нас прийоми, які поширені в культурі Сходу, – коли ми просто милуємося природними явищами, споглядаємо їх, висловлюємося про їхню красу й намагаємося переносити її у своє повсякденне життя. Можливо, саме звідси беруть початок байдужість дітей до природи, буденне ставлення до її величі та краси. Звичайно, проведення таких уроків потребує від учителя цілого спектра оновлених методів і прийомів, їхнього застосування насамперед із виховною метою, а вже потім із навчальною. Втім зміст природознавства та інших предметів цієї галузі є естетичним, а педагог за умови вмілого застосування технологій може виховувати в учнів відчуття краси, гармонії, розвивати емоційну сферу, спонукати бачити в природі й довкіллі прекрасне та естетичне.

5. Незважаючи на те, що приблизно половина *вчителів сільських шкіл* розуміють значущість мистецтва у створенні естетичного простору в ЗНЗ, однак учителі різних дисциплін використовують його по-різному і здебільшого недостатньо. Найбільш часто застосовуються різні види художньо-естетичної діяльності саме в початковій школі та на уроках мови і літератури – української, зарубіжної, світової, англійської. Вкрай рідко застосовують твори мистецтва та інші види художньо-естетичної діяльності вчителі природничо-математичної галузі. Це пояснюється традиційним підходом викладання цих предметів, що не передбачає такого застосування та не надає вчителям практичних рекомендацій.

6. Основна частина позаурочних заходів, що переслідують художньо-естетичну мету, проводяться вчителями в початковій школі, а також учителями обмеженого кола дисциплін (мистецтва, мови і літера-

тури), які за кількістю годин не домінують в основній і старшій школі. Незначна частина вчителів виявляє бажання організовувати та брати участь спільно з викладачами мистецтва в різних пізнавально-корисних, суспільно значущих і творчо самореалізуючих для учнів проектах.

Таким чином, естетизація навчально-виховного процесу передбачає створення єдиного естетико-виховного простору в ЗНЗ з моделюванням у навчальній і позаурочній роботі таких видів діяльності учнів, що спрямовані на набуття ціннісних орієнтацій, художньо-естетичних смаків, переконань, досвіду художньо-естетичної діяльності, також посилення ролі художньо-естетичного компонента в змісті освіти, доповнення всіх курсів естетичним компонентом, розробку технологій, що сприятимуть розкриттю потенційних можливостей учнів, їхній творчій самореалізації в різних сферах життя за законами краси, добра, гармонії.

## **Додаток 1**

### **Анкета для вчителів мистецьких дисциплін**

Місто, № ЗНЗ, в якому Ви працюєте \_\_\_\_\_

Назва курсу, який Ви викладаєте (*потрібне підкреслити*: образотворче мистецтво, музичне мистецтво, мистецтво, художня культура, естетика).

1. Як Ви розумієте поняття “естетизація навчально-виховного процесу”? (*Потрібне підкреслити*):
  - оформлення шкільних приміщень;
  - використання на уроках різних циклів творів мистецтва;
  - застосування на уроках дидактичного матеріалу в малюнках, схемах, моделях тощо;
  - проведення позаурочних заходів з використанням мистецтва;
  - естетичне виховання учнів;інше \_\_\_\_\_
2. Чи є необхідність естетизувати процес викладання предметів природничого циклу засобами музичного, образотворчого та інших мистецтв? (*Потрібне підкреслити*: так, ні, інколи, інше \_\_\_\_\_)
3. Чи орієнтуєтеся Ви в загальному вигляді в змісті програм природничого циклу в класах, у яких Ви викладаєте свій предмет? (*Потрібне підкреслити*: так, ні, знаю назви окремих тем, інше \_\_\_\_\_)
4. Чи актуалізуєте Ви знання дітей природничого циклу на своїх уроках? (*Потрібне підкреслити*: так, ні, інколи, інше \_\_\_\_\_) – вважаю це непотрібним.

5. Які види мистецької діяльності доцільно застосовувати в процесі викладання предметів природничого циклу? *(Потрібне підкреслити: слухання музичних творів; сприймання творів живопису; малювання малюнків, карт, схем тощо; ліплення; придумування історій, віршів, складання ребусів, кросвордів; створення пісень,*  
– інше \_\_\_\_\_  
– вважаю це непотрібним.
6. На Вашу думку, які теми з Вашого курсу є суголосними з темами природничих дисциплін? \_\_\_\_\_
7. Назвіть спільні виховні заходи, проекти, які Ви проводили (брали участь) разом з учителями природничих дисциплін \_\_\_\_\_

## Додаток 2

### Анкета для вчителів немистецьких дисциплін

Місто, № ЗНЗ, в якому Ви працюєте \_\_\_\_\_  
Назва курсу, який Ви викладаєте: \_\_\_\_\_

1. Як Ви розумієте поняття “естетизація навчально-виховного процесу”? *(Потрібне підкреслити):*  
– оформлення шкільних приміщень;  
– використання на своїх уроках музичних творів та ін. видів мистецтв;  
– застосування дидактичного матеріалу в малюнках, схемах, моделях тощо;  
– проведення позаурочних заходів з використанням мистецтва;  
– естетичне виховання учнів,  
інше \_\_\_\_\_
2. Використання різних видів мистецтва (музичного, образотворчого та ін.) на Ваших уроках допомагатиме учням *(потрібне підкреслити):*  
– краще засвоїти навчальний матеріал,  
– оволодіти способами практичної роботи,  
– творчо самореалізуватися,  
– емоційно сприймати матеріал;  
– інше \_\_\_\_\_  
– вважаю це непотрібним.
3. Які види мистецької діяльності Ви пропонуєте учням на своїх уроках? *(Потрібне підкреслити: слухання музичних творів; сприймання творів живопису; малювання малюнків, карт, схем тощо; ліплення; придумування історій, віршів, складання ребусів, кросвордів; створення пісень,*



- інше \_\_\_\_\_
  - вважаю це непотрібним.
4. На Вашу думку, які теми з Вашого курсу є суголосними з темами мистецьких курсів:  
 “Музичне мистецтво” \_\_\_\_\_  
 “Образотворче мистецтво” \_\_\_\_\_
  5. Назвіть спільні виховні заходи, проекти, які Ви проводили (брали участь) разом з учителями мистецьких дисциплін \_\_\_\_\_
  6. Чи бажали б Ви оволодіти методиками роботи з учнями в галузі мистецтва з метою використання їх у своїй роботі? (*Потрібне підкреслити*: так, ні, немає часу, інше \_\_\_\_\_)  
 Назвіть, що саме б Ви хотіли опанувати? \_\_\_\_\_

### ЛІТЕРАТУРА

1. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
2. Шевченко Г. П. Естетизація навчального процесу у вищій школі / Г. П. Шевченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Вип. 4 / за заг. ред. Г. І. Легенького та В. І. Сипченка. – Слов’янськ : ІЗМН\_СПДІ, 1998. – 391 с.

В статтю представлена діагностика готовності учителів різних дисциплін к естетизації учебно-воспитательного процесса в школах и анализ результатов констатирующего исследования.

*Ключевые слова:* естетизація учебно-воспитательного процесса, общеобразовательные учебные заведения, готовность учителей.

In article diagnostics of readiness of teachers of different disciplines to aesthetization of educational process at schools and the analysis of results of ascertaining research is presented.

*Keywords:* aesthetization of educational process, general educational institutions, readiness of teachers.

*Надійшла до редакції 23.11.2010 р.*

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**

В. А. Ружицький

*Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів*

У статті розглянуто методику розвитку професійних умінь учителів художньої культури, яку можна використовувати в системі післядипломної педагогічної освіти. Ця методика складена з послідовної системи роботи з учителями на курсах та в міжкурсовий період.

*Ключові слова:* методика розвитку професійних умінь, система післядипломної педагогічної освіти, інноваційні форми організації навчання вчителів.

*Постановка проблеми.* Проблема безперервної освіти особистості є однією з вагомих і найбільш актуальних у сучасності й набула глобального характеру: XXI століття є добою неперервної освіти, точніше – самоосвіти. Тепер успішною може бути життєдіяльність лише тієї особистості, яка буде вчитися та самовдосконалюватися протягом усього життя, людини, яка має компетенції й виявляє власну компетентність у самозростанні і самоздійсненні.

Серед низки компетенцій, якими повинна оволодіти сучасна людина для гармонійної та успішної життєтворчості в соціумі, як значимий чинник визначено володіння особистістю загальною культурою на необхідному рівні, що передбачає знання й розуміння рідної та інших культур, обізнаність із вітчизняним і світовим мистецтвом, володіння високими духовними цінностями тощо. У цьому аспекті вагоме значення має формування й розвиток загальнокультурної компетентності учнів у процесі засвоєння ними навчальних предметів освітньої галузі “Естетична культура”. Завдання галузі – сприяти оволодінню учнівською молоддю національним і світовим культурно-мистецьким досвідом, усвідомленню нею абсолютних загальнолюдських цінностей, а також створювати умови й можливості для активної участі молодого покоління в художньо-комунікативних процесах сучасного суспільства.

Зазначене, у свою чергу, передбачає оперативне вирішення *проблеми* реалізації сучасних підходів до навчання й розвитку професійної майстерності вчителя художньої культури в системі післядипломної освіти. Завдання безперервного професійного розвитку та самозростання педагога-фахівця в системі післядипломної педагогічної освіти полягає в з’ясуванні сутності, змісту, структури, особливостей, способів навчання та самоосвіти.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій* указує на вирішення важливих аспектів проблеми й охопив:

- дослідження про сутність і структуру післядипломної педагогічної освіти як систему безперервного розвитку особистості (К. О. Альбуханова-Славська, Ю. К. Бабанський, Г. Г. Браже, Н. І. Клокар, С. В. Крисюк, Н. Г. Ничкало, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, В. І. Пуцов, В. А. Семиченко, М. М. Скаткін та ін.);

- праці, в яких розроблено питання змісту та структури професійних умінь учителів мистецьких дисциплін (Ю. К. Бабанський, І. А. Зязюн, Н. М. Голота, О. О. Кайдановська, Л. М. Кравченко, В. С. Кузін, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, М. О. Пічкур, М. І. Резніченко, О. П. Рудницька, С. О. Сисоєва, В. Г. Щербина, Г. І. Щукіна та ін.);

- дослідження теоретико-методологічних основ механізму управління процесом професійного вдосконалення особистості в системі післядипломної освіти (Є. М. Бачинська, Г. С. Данилова, Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, В. І. Маслов, В. В. Олійник, В. І. Пуцов та ін.);

- дослідження з проблем інноваційних підходів до професійного самозростання вчителів, альтернативних варіантів підвищення кваліфікації педагогічних і методичних працівників (І. М. Авдєєва, О. А. Грищенко, А. М. Гура, Г. С. Данилова, Г. А. Дмитренко, Н. І. Клокар, Л. Я. Набока, С. О. Сисоєва, В. Ю. Стрельников та ін.);

- дослідження психолого-педагогічних умов оптимального розвитку професійних умінь учителів художньої культури (С. В. Крисюк, Н. В. Кузьміна, В. П. Лебедева, А. М. Москаленко, Л. Я. Набока, А. С. Нікуліна, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, В. І. Пуцов, В. А. Семиченко, І. О. Титаренко).

Було також ґраховано нормативні документи з питань регламентування системи освіти в суспільстві, розроблені Міністерством освіти і науки України, положення Національної доктрини розвитку освіти [3; 4; 5; 12; 13; 14 та ін.].

*Метою цієї статті* є визначення й поєднання основних складових методики розвитку професійних умінь учителів художньої культури при підвищенні кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти.

У загальному тлумаченні поняття “методика” означає “сукупність взаємопов’язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи” [1, с. 522]. У педагогічному словнику це поняття трактується як сукупність методів, наука про методи навчання [2]. Досліджуючи питання розвитку творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації, науковець С. В. Ковальова сутність розглядуваного поняття визначає так: “сукупність методів (приймів), етапів навчання, спрямованих на реалізацію змісту педагогічного процесу в різних формах взаємодії між тими, хто навчається, й тими, хто навчає” [6, с. 118]. Методист С. І. Мірошник трактує методику

як систему навчання, що передбачає застосування сукупності певних визначених взаємно доповнюваних методів і прийомів навчання, завдань і форм організації навчальної діяльності, а також використання відповідних засобів навчання й забезпечує досягнення спланованої мети і прогнозованих результатів дослідження [8].

Методику розвитку професійних умінь учителів художньої культури будемо розглядати як методичну роботу із вчителями художньої культури, спрямовану на вдосконалення їхніх професійних умінь, майстерності, що реалізується в різноманітних формах навчальної діяльності педагогів у системі післядипломної освіти, їхній самоосвіті та в процесі практичної педагогічної діяльності за визначеними в дослідженні організаційними етапами.

Методологічною основою методики розвитку професійних учителів художньої культури в післядипломній педагогічній освіті стали теорія наукового пізнання, системний підхід як методологічний спосіб пізнання явищ, об'єктів, процесів у їхній цілісності; психолого-педагогічні ідеї та висновки про розвиток особистості, професійних умінь учителів художньої культури; основні положення теорії післядипломної педагогічної освіти про післядипломну освіту як систему, складову неперервної освіти, що забезпечує навчання і всебічний творчий розвиток педагогів, зокрема – вчителів художньої культури; методологічні принципи демократизації, гуманізації, інтеграції, різноманітності та гнучкості, динамічності, доцільності, наступності, системності; концептуальні положення особистісно-орієнтованого навчання, діяльнісний підхід до навчального процесу, що передбачає виявлення і врахування потреб та можливостей кожного педагога, а також забезпечення умов для його повноцінного професійного саморозвитку й активної пізнавальної діяльності; суспільні тенденції модернізації освіти в Україні.

В аспекті безпосереднього функціонування методика розвитку професійних умінь учителів художньої культури має такі основні компоненти: її мета; зміст навчання, методичної роботи та самоосвіти; види діяльності; організаційні форми; методи навчання; результативність.

Кожен із зазначених вище компонентів має специфічні особливості, однак усі складові залежать від цільового компонента, що охоплює мету та окремі цілі. Отже, мета впровадження методики полягає у формуванні стійкої мотивації й потреби в особистісному і професійному зростанні у вчителів художньої культури; визначенні напрямів і способів їхнього професійного та особистісного зростання; створенні умов для набуття і вдосконалення рівня сформованості професійних умінь педагогів (за їхніми складовими відповідно до розробленої моделі професійних умінь учителя художньої культури), постійного їхнього оновлення; творчій професійній самореалізації вчителів.

Мета декомпонується на підцілях, основними з яких є:

- формування й розвиток активності, інтересу до творчого самозростання у вчителів художньої культури, творчості в педагогічній діяльності;
- забезпечення відповідності вмінь педагогів, задіяних у дослідно-експериментальній роботі, описовим характеристикам моделі професійних умінь учителів художньої культури з урахуванням тенденцій і перспектив їхнього саморозвитку;
- здобуття, актуалізація і систематизація знань із психології, педагогіки, теорії та історії художньої культури, методики викладання предмета, про сучасні освітні технології тощо;
- ознайомлення з перспективним і передовим педагогічним досвідом учителів художньої культури, оволодіння новими ідеями, знаннями, що мають практичну значущість;
- подолання наявних стереотипів практичної діяльності вчителів художньої культури;
- збагачення національними і світовими культурними цінностями, зокрема – з історії та теорії мистецтва;
- формування комунікативних умінь, діалогічного спілкування.

Усвідомлення мети методичної роботи як педагогами, так і викладачами та методичними працівниками, задіяними в дослідно-експериментальній роботі, зумовлює рівень ефективності процесу розвитку професійних умінь учителів художньої культури.

Основними завданнями реалізації методики є зростання рівня професійних умінь учителів, їхньої майстерності, результативності діяльності, а також формування здатностей рефлексії і співробітництва з усіма учасниками процесу розвитку професійних умінь учителів художньої культури.

Наступним важливим компонентом є зміст навчання, який трактуємо як навчальну інформацію, яку повинні засвоїти педагоги в процесі навчання, самоосвіти, що сприяє розвитку професійних умінь; обмін передовим досвідом; практичне формування вмінь застосовувати методи, прийоми навчання, форми роботи, які сприяють ефективному викладанню предмета; використання здобутих знань у практичній діяльності, освоєння механізму самовдосконалення та культурологічне зростання.

Важливим показником змісту навчання, на нашу думку, є його добір відповідно до визначених об'єктивних потреб учителів, що пов'язані з їхньою безпосередньою педагогічною діяльністю, та описових характеристик моделі професійних умінь, тобто розробка освітніх програм проблемно-тематичних курсів, програми навчання в обласній школі передового педагогічного досвіду, змісту семінарів тощо.

Вважаємо, що в розглядуваній методиці потрібно виокремити також такий компонент, як види діяльності, а саме: навчання як

спосіб засвоєння нових знань, їхнього поповнення, процес набуття вмінь, навичок і способів педагогічної діяльності вчителем, цілеспрямована самоосвіта та власне діяльність, тобто практична педагогічна робота, що передбачає реалізацію власної методичної системи та інші види діяльності вчителя, зокрема – й інноваційної, з метою підвищення власного рівня умінь (робота в методичних об'єднаннях, творчих групах тощо, активна дієва участь у семінарах, конференціях, педчитаннях, розробка методичних матеріалів та інше).

Велике значення, на думку дидактів, у системі післядипломної освіти має такий компонент методики, як організаційні форми. Зважаючи на визначені в роботі психолого-педагогічні умови, вважаємо, що актуальними та ефективними формами організації роботи є такі:

- групові та колективні: проблемно-тематичні курси, обласна школа передового педагогічного досвіду; навчальні заняття на курсах підвищення кваліфікації – лекції, практичні заняття, тренінги тощо; районні (міські), обласні, всеукраїнські науково-практичні, науково-методичні семінари; конференції; конференції з обміну досвідом під час навчання на курсах, а також групові проекти тощо;

- індивідуальні: індивідуальні консультації з методичними працівниками та викладачами інституту післядипломної освіти; самоосвіта – вивчення рекомендованого передового педагогічного досвіду (школи, району, області, України), матеріалів каталогів обласної виставки в ОППО; фахових, психологічних, дидактичних видань і публікацій; розробка авторського проекту – власної методики викладання предмета тощо.

Ураховуючи визначені психолого-педагогічні умови розвитку професійних умінь учителів художньої культури, вважаємо, що під час навчання педагогів за різними організаційними формами в системі повинні використовуватися різноманітні методи і прийоми навчання, але переважати – активні: діяльнісні, проблемні, ігрові та діалогічні, що дасть змогу індивідуалізувати та інтенсифікувати процес навчання.

Ще одним вагомим компонентом системи є рефлексійний як визначення ефективності впровадження методики розвитку професійних умінь учителів художньої культури в системі післядипломної освіти на визначених етапах за допомогою розроблених діагностичних матеріалів, а також здатність учителів образотворчого мистецтва до рефлексії, самооцінювання власного рівня розвитку професійних умінь, результативності діяльності.

Схематично методику розвитку професійних умінь учителів художньої культури представляємо на рис. 1.

Співвіднесення базових компонентів методичної роботи з основними критеріями оцінювання методик, розробленими в дидактиці [7; 9; 10; 11; 15 та ін.], серед яких провідними визначені вичерпність,

адекватність, простота, компактність, економність та мобільність, дозволяє зробити висновок, що запропонована методика роботи є оптимальною.

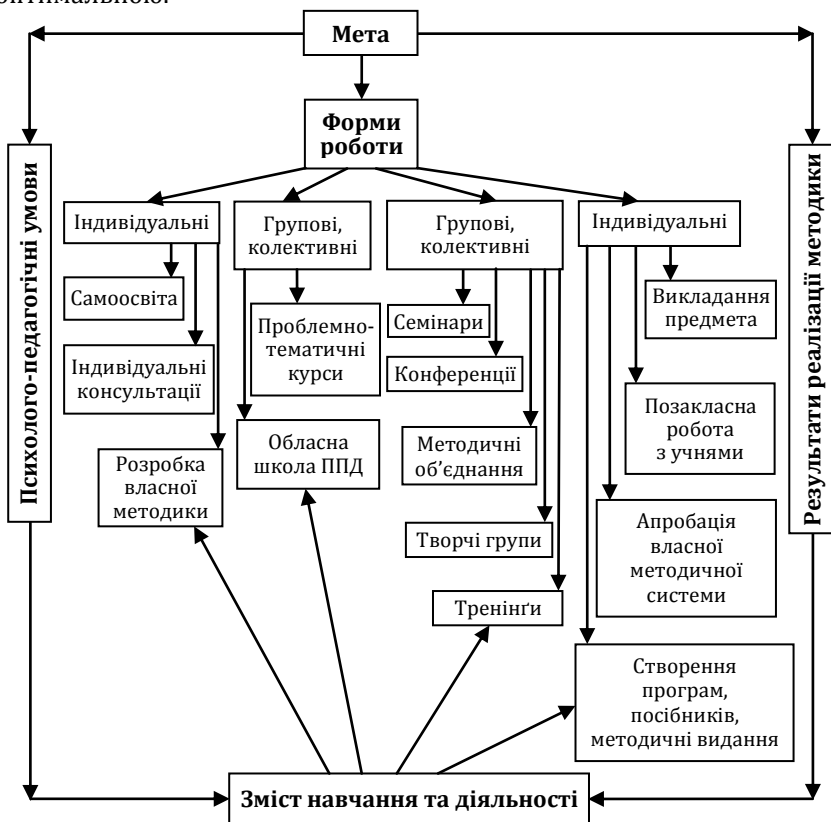


Рис. 1. Методика розвитку професійних умінь учителів художньої культури в системі підвищення кваліфікації

Фактори успішності впровадження розробленої методики такі:

- урахування під час розробки методики розвитку професійних умінь учителів художньої культури в системі післядипломної освіти визначених психолого-педагогічних умов оптимального професійного самозростання вчителів художньої культури;
- дотримання єдності та наступності міжкурсового та курсового періодів підвищення професійних умінь педагогів;
- надання можливості вчителям художньої культури застосувати здобуті знання практично;
- системна перевірка результатів та, за потреби, корекція навчання й розвитку, що також було передбачено в організації методичної роботи з учителями художньої культури.

Щоб ефективно реалізувати запропоновану методику, потрібно засвоїти теоретичне підґрунтя розглядуваної проблеми, зокрема – основи розвитку особистості, її вмінь, модель (сутність і структуру) професійних умінь учителя художньої культури, укладену на основі аналізу та узагальнення концепцій і положень різних наук.

Впроваджуючи запропоновану методику роботи, необхідно встановити наявні недоліки в розвитку професійних умінь педагога й залежно від визначених упущень обрати певний із варіантів особистісного і професійного розвитку вчителя, тобто навчання, що передбачає насамперед розвиток педагогічних, або художніх, або творчих умінь вчителів. Під час реалізації методики особливої уваги потрібно звернути на дотримання принципів, що лежать в її основі (особистісно-орієнтований, діяльнісний, демократизації, гуманізації, диференціації, інтеграції, різноманітності та гнучкості, динамічності, доцільності, наступності, системності) та інноваційних підходів до організації методичної роботи з розвитку професійних умінь учителів художньої культури в системі післядипломної педагогічної освіти за встановленими етапами організації особистісного і професійного зростання педагогів.

Таким чином, визначивши об'єктивні потреби педагогів, пов'язані з їхньою безпосередньою педагогічною діяльністю, та описові характеристики моделі професійних умінь учителів художньої культури, ми забезпечуємо відповідний зміст навчання як вагомий компонент методики. На основі впровадження проблемно-тематичних курсів підвищення кваліфікації вчителів художньої культури, організації діяльності обласної школи передового педагогічного досвіду, змісту, методики та організаційних форм навчання, на яких визначаються насамперед особистісно значущі проблеми педагогів, ефективно реалізуємо запропоновану методику розвитку професійних умінь учителя художньої культури та сприяємо ефективному викладанню предмета.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
2. Гончаренко С. Г. Український педагогічний словник / С. Г. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття” // Інститут системних досліджень освіти України. – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
4. Державна програма “Вчитель” // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 7–12.
5. Закон України “Про загальну середню освіту”. – К. : Парламентське видавництво, 1999. – 90 с.
6. Ковальова С. І. Розвиток творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / С. І. Ковальова. – К., 2007. – 213 с.



7. Лысенко Е. Е. Формирование педагогических умений : учеб.-практ. пособ. / Е. Е. Лысенко. – М. : МГУП, 2001. – 63 с.
8. Мірошник С. І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / С. І. Мірошник. – К., 2004. – 242 с.
9. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало : у 2-х частинах. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 35–40.
10. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
11. Основи педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. / за ред. О. П. Рудницької. – К. : Експрес, 1998. – 107 с.
12. Положення про методичний кабінет районного (міського) відділу народної освіти. Затверджено наказом Міністерства освіти УСРС від 04.06.1986 р. за № 186 // Основні документи про організацію методичної роботи з педагогічними кадрами. – К. : Рад. шк., 1982. – С. 9–15.
13. Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти // Управління освітою. – 2001. – № 23. – С. 9–10.
14. Положення про шкільний методичний кабінет // Основні документи про організацію методичної роботи з педагогічними кадрами. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 22–24.
15. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.

В статье рассмотрена методика развития профессиональных умений учителей художественной культуры, которая может быть использована в системе последипломного педагогического образования. Эта методика состоит из последовательной системы работы с учителями на курсах и в период между курсами.

*Ключевые слова:* методика развития профессиональных умений, система последипломного педагогического образования, инновационные методы организации обучения учителей.

The author of the article introduces the methodology of professional skills development of artistic culture teachers, which can be used in the in-service teacher training system. This strategy is composed of the consistent system of work with the teachers between training courses and during in-service training courses.

*Keywords:* professional skills development, in-service teacher training system, innovative forms of teacher training.

*Надійшла до редакції 30.11.2011 р.*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ІМПЕРАТИВИ ПОСТДИПЛОМНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Н. А. Сегеда

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

У статті розглянуто суперечності безперервної освіти викладача музичного мистецтва, питання, які їх супроводжують і вимагають вирішення в контексті післядипломної професійної освіти як індивідуальної траєкторії формування професійно-педагогічної якості.

*Ключові слова:* викладач музичного мистецтва, професійно-педагогічна якість, післядипломна освіта, індивідуально-професійний ресурс.

*Постановка проблеми.* Культурне сходження до якості людини, освіти та інтелектуальних ресурсів закладене в головній меті освіти, що впливає із сучасних уявлень про специфіку й механізми розвитку постіндустріальної цивілізації, забезпечення випереджального розвитку людини взагалі і професійної якості як її елемента. Персонально-особистісна конотація поняття “освіта” дозволяє розглядати безперервну освіту як комплекс ресурсів становлення: особистості для розвитку особистості, суспільства, держави; суспільства для розвитку особистості, суспільства, держави; держави для розвитку особистості, суспільства, держави.

Сучасна тенденція художньо-естетичної освіти полягає в її спрямуванні на забезпечення творчого розвитку особистості протягом життя, що актуалізує питання не лише емоційно-чуттєвого образу бажаного людиною майбутнього, але й його наповнення художніми цінностями і смислами, що вибудовуватиме й оберігатиме гармонію її внутрішнього світу й навколишнього середовища. Досягнення культуровідповідного втілення цього надскладного гуманітарного завдання у вітчизняну художньо-естетичну освіту викликає попит на висококваліфікованих музикантів-педагогів, професійна якість котрих оновлюватиметься протягом професійного шляху в системі безперервної педагогічної освіти, що дозволить задовольняти запити освітньої реальності й людинотворчої сутності мистецтва.

Мистецтво є важливим чинником естетичного виховання. Найбільш плідно виховний процес реалізує себе за умови досягнення взаємодії між гуманізацією суспільно-політичного життя тієї чи іншої країни й гуманістичною художньою культурою, серцевиною якої є професійне мистецтво, яке закладається в процесі мистецької освіти. Мистецька освіта є сферою духовного виробництва й реалізується як художня функція культури, забезпечуючи її самозбереження і роз-

виток шляхом опанування й накопичення в особистісному світі людини духовного, а точніше – художньо-естетичного досвіду поколінь. Художньо-естетична освіта належить до гуманітарної освітньої галузі, яка є складно організованою структурою, кожний компонент якої функціонує з певною гуманітарною метою, в певних соціокультурних умовах та спрямований на конкретний освітній результат, детермінований соціально-культурним запитом.

Перспектива наукової рефлексії проблем вітчизняної педагогіки музичного мистецтва й музичної освіти зумовлена необхідністю вирішення таких суперечностей: між глобальними змінами у сферах соціально-культурної практики України, як однієї з Європейських держав, і традиційною освітньою практикою професійної підготовки викладача музичного мистецтва; між змістом сучасних освітніх реформ і недосконалими педагогічними засобами, недостатньою розробкою і впровадженням; між очікуванням користувача освітньої послуги в наданні багатогранної професійно-педагогічної освіти в галузі музичного мистецтва й існуючою в освітній практиці пропозицією набуття художньо-виконавського досвіду з елементами педагогічної кваліфікації; між реформованим змістом професійної підготовки майбутнього музиканта-педагога відповідно до Болонського процесу та усталеним фаховим досвідом викладача музичних дисциплін, який обмежений застарілими освітніми технологіями, попередньою фаховою освітою; між змістом професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи і браком відповідного досвіду у викладачів мистецьких дисциплін, що виявляється в порушенні принципу наслідування; між педагогічним змістом майбутньої професійної діяльності користувача освітньої послуги і здебільшого художньо-виконавським змістом професійної підготовки тих, хто реалізує ці освітні послуги. Зазначені суперечності є виявом соціокультурних вимог до професійної освіти викладача мистецьких дисциплін вищого педагогічного навчального закладу, що спрямовують її функціонування, створюють критеріальні підстави для наукової рефлексії процесу та його результату і детермінують проектування й траєкторію її системного розвитку.

Наукова рефлексія положень сучасних концепцій безперервної освіти [4], [5], [6], [7] актуалізує методологічний, аксіологічний і світоглядний, соціально-економічний, соціокультурний, професійний аспекти, андрагогічні принципи й методики втілення тенденції безперервності в художньо-естетичну освіту. Проте гуманістично-гуманітарні імперативи сучасної цивілізаційної парадигми навчання крізь життя не набули рівня наукової рефлексії в галузі вітчизняної безперервної педагогічної освіти викладача музичного мистецтва, котрий покликаний до здійснення цієї людинотворчої метадіяльності в художньо-естетичній освіті, що складає наукову *проблему*.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Наприкінці 1990-х років активізувались вітчизняні фундаментальні дослідження проблем післядипломної освіти педагогів. Українські науковці – В. І. Бондар, В. І. Луговий, О. Г. Мороз, Р. І. Хмельюк та інші – післядипломну педагогічну освіту вважають органічною складовою системи неперервної педагогічної освіти. Проте зауважимо, що в цей час на теренах колишнього Радянського Союзу відбувалось опрацювання двох концепцій педагогічної освіти [1], [2], в яких було актуалізовано необхідність демократизації, гуманізації освіти педагогів та підкреслювалась неспроможність чинної системи освіти педагогів формувати їх відповідно до вимог часу та пріоритетів розвитку особистості педагога. В аналізі цих концепцій В. І. Луговий зробив висновок про те, що “жодна з них не давала системного розв’язку проблеми підготовки педагогів відповідно до перебудови освіти на засадах гуманізації та демократизації, гармонійного розвитку особистості, а навпаки, обидві вони страждали однобокістю, емпіризмом та декларативністю умовиводів” [3].

Соціокультурні виклики до системи професійної освіти викладача музичного мистецтва є зведенням очікуваних необхідних досягнень і вимог до цієї освітньої системи і до спеціалістів, які її обслуговують шляхом реалізації принципів, підходів, технологій тощо. Аналіз теоретичного та практичного стану виокремленої проблеми вказує на назрілу потребу холістсько-емерджентного підходу (Сегеда Н. А., 2009) до педагогіки музичного мистецтва й музичної освіти як складно організованої галузі, що сьогодні не виявляє ознак цілісної ефективно чинної інфраструктури. Сутність його полягає в концентрації логем ХХІ століття як теоретичних імперативів, що визначатимуть зміст постдипломної професійної освіти, як цілісно оновлювальну творчо-еволюційну технологію професійного зростання викладача музичного мистецтва.

*Мета цієї статті* полягає у висвітленні теоретичних імперативів, які зумовлюють культуровідповідність виокремлення методичних засад постдипломної професійної освіти викладача музичного мистецтва як індивідуальної технології його професійного зростання, що зумовлює цілісну динаміку багаторівневої та складно організованої системи художньо-естетичної освіти України.

*Виклад основного змісту.* Сучасні провідні науково-педагогічні інституції України створили теоретичне й практичне підґрунтя, але воно залишається недостатньо реалізованим у методологічній і практикологічній площині, що гальмує вибудову й системне функціонування розгалуженої інфраструктури та водночас породжує різноманітні дослідницькі програми й теоретичні напрями, серед яких: історико-методологічне обґрунтування наукової категорії “безперервна освіта”, питання інтеграції загальної, спеціально-професійної і спеціаль-

но-предметної освіти, багатоступеневість, особистісний розвиток у системі неперервної освіти, проблеми педагогіки вищої школи. Інваріантом безперервної освіти дорослої людини виступає безперервна педагогічна освіта, яка в контексті нашого дослідження виступає інституціональною та не інституціональною, але в обох варіантах це соціально-культурне процесуально-системне явище, що вже є ознакою її варіативних властивостей, які відбивають її зміст як певного інституту. Достатньо розповсюдженими серед інститутів професіоналізації педагогів є різноманітні освітні установи, функціональне призначення яких зумовлене завданнями забезпечення професіоналізації людини як процесу, що триває все життя і забезпечується в різноманітних формах безперервної педагогічної освіти.

Вивчення наукової бази та стану освітньої практики виявляє недостатній науковий інтерес до проблеми післявузівської освіти викладача мистецьких дисциплін у системі безперервної освіти дорослих. Таке визначення цієї проблеми детерміновано співвідношенням теорії і практики вказаної галузі професійної освіти з артикульованими до цієї сфери соціокультурної практики запитами й очікуваннями суспільства, які вимагають відповідної наукової рефлексії її змісту, форм і технологій, введення нових методологічних засад, що дозволили б не тільки оцінити сучасний стан, але й побачити нові тенденції її розвитку, оптимізації відповідної практики в галузі освіти дорослих, розробки і впровадження стандартів та кваліфікаційних характеристик викладача вищої школи. Положення щодо необхідності створення умов для особистісного розвитку й професійного зростання кожного громадянина України; забезпечення рівних можливостей для здобуття повноцінної освіти, розвиток системи безперервної освіти крізь життя; підвищення професіоналізму та соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників та державної підтримки їхньої праці; постійне оновлення організації і змісту освіти відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень указують на необхідність розробки педагогічного інструментарію безперервної педагогічної освіти викладача вищої школи. Людинотворчий і культуровідповідний зміст цієї системи вимагає окреслення тих теоретичних імперативів, що визначатиме формування професійно-педагогічної якості викладача музичного мистецтва та уможливлуватиме забезпечення континууму оновлення загальнокультурної і професійної освіченості, його гуманітарної культури, набуття професійного покликання.

Цілісність освіти й культури, їхня взаємодія й взаємопроникнення стають нормою, що вказує на культурологічний підхід в освіті. Системно-діяльнісний і синергетичний підходи сприяють визначенню умов стабільного, доцільного, оптимального забезпечення якості

функціонування безперервної освіти як відкритої системи, якій властива самоорганізація та саморозвиток. Із позицій цих підходів усі ланки безперервної освіти мають актуалізувати вплив на прояв усіх компонентів суб'єктності викладача музичного мистецтва як музиканта-виконавця й педагога в їхній єдності із загальною культурою людини.

Продуктивним напрямом вирішення виокремлених суперечностей, на нашу думку, є пошук нових контекстів професійної освіти викладача музичного мистецтва. Кожний новий контекст цієї галузі освіти збагачуватиме наукову рефлексію, розширюватиме обрії осмислення шляхом зіставлення “віддалених” ідей теорії і “близьких” феноменів практик, що уможливить знайдення способів вирішення проблеми єдності тактики і стратегії професійної освіти в галузі педагогіки музичного мистецтва та музичної освіти.

Як презентативний показник сучасного стану теорії і практики неперервної педагогічної освіти пропонуємо панораму питань, які ми ставимо для розуміння генезису, сучасних тенденцій та обґрунтування ефективної технології постдипломної професійної освіти викладача музичного мистецтва: перспективи педагогічної професії як результат розвитку соціокультурних практик в Україні (кваліфікації) і наслідок впровадження Болонської реформи; методологічні засади професійної освіти викладача вищої педагогічної школи; генезис і розвиток фаху викладача мистецьких дисциплін вищих навчальних закладів мистецького й педагогічного спрямування в теорії та історії вітчизняної музично-педагогічної думки; досвід фахової підготовки викладача мистецьких дисциплін в системі багаторівневої мистецької і музично-педагогічної освіти; критеріальний аналіз його професійної діяльності та її продукту; дослідження й виокремлення професійно-педагогічної якості зазначеного фахівця, її актуалізація і формування в системі неперервної освіти викладача музичного мистецтва. Наведені суперечності та виокремлені питання вказують на ланцюг проблем, які чекають на наукове й практичне вирішення, а саме: яким чином відбувається професійна освіта і фахова підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу (в системі музично-педагогічної освіти); за якими критеріями й методиками діагностування можливе визначення кваліфікаційного рівня викладача мистецьких дисциплін у системі професійно-педагогічної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи тощо.

Реформування сучасної вітчизняної педагогічної освіти справедливо характеризувати станом культурного шоку, спричиненим динамічними й кардинальними змінами, які відбуваються на всіх освітніх рівнях, що вимагає наукової рефлексії, вироблення знань, спрямованих у план дій, щодо їхньої систематизації й діагностування результа-

тивності. У сфері освіти з'являється потреба нового тлумачення проблем, які відносяться до інструментарію педагогіки як наукової галузі, її об'єктів і закономірностей їхнього функціонування тощо. Серед таких проблем актуальності набуває аналіз культуровідповідності й "аксіодро" тієї чи іншої освітньої парадигми, ефективності технології її впровадження в освітню практику та відповідного наукового інструментарію. Адже, на нашу думку, педагогіка в масовій свідомості відтворюється як квазінаука, як наука легка й доступна, що в практиці виявляється у формуванні її ресурсів за рахунок недостатньо компетентних кадрів. Сучасна освітня практика, з одного боку, потребує "знаряддя обробки" педагогічного поля, відбиття педагогічної дійсності в знаннях, концепціях, поняттях, які уможливають дієвість наукового дослідження емпіричної галузі, що виробляє методологія, з іншого – вимагає якісних перетворень особистості викладача, здатного формувати певні правила, норми, принципи педагогічної діяльності в галузі професійної музичної освіти та музично-педагогічної. Зазначене коло питань зумовлене суперечностями: між динамікою освітньої практики й рівнем її теоретичного забезпечення (мається на увазі необхідність суттєвого вдосконалення змісту професійно-педагогічної та фахової підготовки викладача музичного мистецтва у зв'язку із впровадженням нових кваліфікацій у музично-педагогічній галузі; між актуалізацією мотивацій досягнення в професійно-педагогічній сфері та їхньою суспільно-культурною якістю (мається на увазі стрімкий попит на отримання освітнього рівня "магістр", превалювання споживчого характеру до освіти як до кар'єрного щабля та поверховим розумінням сутності глибинних процесів, що відбуваються в сучасному освітньому просторі та відповідно низькою якістю його наукової рефлексії); між універсальним характером професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва і спеціальним у викладача мистецьких дисциплін (між змістом навчання, на який виявлено попит споживача освітньої послуги, та змістом викладання, який пропонує викладач музичного мистецтва як суб'єкт надання цієї послуги). Ці суперечності є наслідком прискорених темпів розвитку поліпарадигмального освітнього середовища і зміни освітніх технологій, ґрунтованих на системі уявлень про педагогічну дійсність художньо-естетичної освіти: її сутність, зміст, функції і роль у соціокультурній практиці.

*Висновки.* Виокремлені суперечності та зазначені питання ми пропонуємо вирішувати шляхом упровадження в систему безперервної педагогічної освіти викладача музичного мистецтва концепції континууму оновлення професійно-педагогічної якості. Головна її ідея полягає в тому, що *постдипломну професійну освіту треба розглядати як особистісно-діяльнісну технологію професійного зростання в контексті його імперативу – оновлення професійно-педагогічної*

якості, адже саме педагогічний рівень будь-якої професійної діяльності є найвищим. Постдипломну професійну освіту ми розуміємо як пріоритетну ланку безперервної педагогічної освіти, обумовлену актуальністю перепідготовки й підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої освіти шляхом оптимальної співорганізації самостійної роботи та інституціональних форм, особистісно-орієнтованих технологій андрагогічного й креативно-акмеологічного супроводу протягом професійного шляху викладача музичного мистецтва, покликаного створювати нові норми багаторівневої художньо-естетичної освіти.

*Перспективи подальших досліджень.* Звернення до андрагогічного та креативно-акмеологічного, герменевтичного, праксіологічного, деонтологічного підходів в організації педагогічного супроводу професійного зростання викладача музичного мистецтва наблизить реалізацію культуровідповідної й людинотворчої системи постдипломної професійної освіти як такої, що орієнтована не лише на формування фахівця, але й на його особистість, не на професійне вдосконалення, а на цілісний розвиток індивідуально-професійного ресурсу музиканта-педагога, на формування його професійно-педагогічної якості як гарантії якості продукту його професійної діяльності – підготовки студента до особистісного й професійного зростання протягом поступу в професії як музиканта-виконавця, так і педагога-музиканта.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Концепция педагогического образования : типовой учебный план. – М. : Гособразование СССР, Управл. подг. повыш. квал. и переподг. пед. кадров, УМО пед уч. зав. на базе МГПИ, 1989. – 17 с.
2. 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.
3. Педагогическое образование на современном этапе: содержание, структура, организационные формы : [сб. науч. тр. / под ред. В. Б. Новичкова]. – М. : АПН СССР, 1989. – 106 с.
4. Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення : [навч.-метод. посіб.] / за ред. Г. С. Данилової, Г. А. Дмитренка. – К. : ІЗМН, 2000. – 188 с.
5. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : [навч.-метод. посіб.] / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.
6. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К., 1998. – 176 с.



7. Сергеев Н. К. Концепция непрерывного педагогического образования: от функциональной к личностной парадигме / Н. К. Сергеев // Известия РАО. – 1999. – № 3. – С. 84–89.

В статье рассмотрены противоречия непрерывного образования преподавателя музыкального искусства, вопросы, которые их сопровождают и требуют решения в контексте постдипломного профессионального образования как индивидуальной траектории формирования профессионально-педагогического качества.

*Ключевые слова:* преподаватель музыкального искусства, профессионально-педагогическое качество, последипломное образование, индивидуально-профессиональный ресурс.

In the article are examined the contradictions of the continuous education of the instructor of musical skill and the questions, which accompany them and they require the solution in the context of graduate education as the individual trajectory of the formation of professional-pedagogical quality.

*Keywords:* the instructor of musical skill, professional-pedagogical quality, post-diploma education, the individual-professional resource.

*Надійшла до редакції 20.10.2010 р.*

## НАШІ АВТОРИ

**Атаманчук**  
Петро Сергійович

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри

**Аристова**  
Людмила Сергіївна

Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент

**Бельчев**  
Павло Васильович

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

**Гайдамака**  
Олена Василівна

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України (м. Київ), начальник відділу

**Гнатишин**  
Ірина Леонідівна

Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, аспірант

**Горшкова**  
Олена Геннадіївна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент

**Грушкіна**  
Світлана Вікторівна

ЗНЗ № 24 м. Мелітополь, учитель музичного мистецтва і художньої культури

**Гуляєва**  
Людмила  
Володимирівна

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент, докторант

**Дубільєр**  
Ірина Йосипівна

Школа мистецтв № 8 м. Донецьк, старший викладач I категорії

**Елькін**  
Марк Веніамінович

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, професор

**Золотарьова**  
Олена Олександрівна

Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, викладач

**Комаровська**  
Оксана Анатоліївна

Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, кан-

|                                         |                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         | дидат педагогічних наук, старший науковий співробітник                                                                                            |
| <b>Кондратова</b><br>Вікторія Вадимівна | Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, кандидат педагогічних наук, доцент              |
| <b>Кондратова</b><br>Людмила Григорівна | Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент                                              |
| <b>Кулешова</b><br>Оксана Анатоліївна   | Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, завідувач лабораторії                                                         |
| <b>Лисицина</b><br>Юлія Сергіївна       | Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, аспірант                                                                               |
| <b>Лобинцева</b><br>Світлана Миколаївна | Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, завідувач відділу                                                                 |
| <b>Мальований</b><br>Микола Михайлович  | Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри                           |
| <b>Мартинюк</b><br>Тетяна Володимирівна | Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри             |
| <b>Масол</b><br>Людмила Михайлівна      | Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (м. Київ), кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник |
| <b>Мурована</b><br>Нонна Миколаївна     | Інститут післядипломної освіти Севастопольського міського гуманітарного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора     |
| <b>Новикова</b><br>Надія Валентинівна   | Інститут мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ), Заслужений вчитель України, аспірант                |

|                                           |                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Попова</b><br>Тетяна Миколаївна        | Керченський державний морський технологічний університет, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри                                 |
| <b>Просіна</b><br>Ольга Володимирівна     | Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, старший викладач                                                               |
| <b>Рагозіна</b><br>Вікторія Валентинівна  | Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (м. Київ), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник |
| <b>Рашковський</b><br>Павло Олександрович | Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, викладач                                                        |
| <b>Ружицький</b><br>Валерій Андрійович    | Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, завідувач кабінету                                                       |
| <b>Сегеда</b><br>Наталя Анатоліївна       | докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент                        |
| <b>Семерня</b><br>Оксана Миколаївна       | Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент                                          |
| <b>Соколов</b><br>Євгеній Петрович        | Запорізький національний технічний університет, кандидат фізико-математичних наук, доцент                                                       |

# **ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ ЗБІРНИКА “ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА” ЗАПОРІЗЬКОГО ОБЛАСНОГО ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Відповідно до постанови Президії ВАК України від 15.01.2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України”, **до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи:**

- Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (виділені курсивом слова подаються курсивом як підзаголовки у підбір до тексту);
- Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення зазначеної проблеми і на які спирається автор;
- Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття;
- Формулювання цілей статті, постановка завдання (подається курсивом так само);
- Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- Висновки з наведеного дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

**Вимоги до статті:** Стаття подається українською або російською мовами. Шрифт Times New Roman. Зліва вгорі вказується УДК, \* вирівнювання заголовка статті – по центру, вказується місце роботи кожного зі співавторів. Статтю має бути набрано в текстовому редакторі MS Word 2000 і вище, \* обсяг статті – 7–12 сторінок, кегль – 14, інтервал – 1,5. Береги сторінки: зверху – 2,5 см, знизу – 2,5 см, ліворуч – 2,5 см, праворуч – 1,5 см, абзац – 1,27 см; \* усі матеріали подаються на диску, а також видрукованими на папері А4 та пересилаються в одному примірнику в конверті формату А4. На останній сторінці автор(и) стверджує правильність цитат і бібліографію своїм підписом; \* у посиланні на використані джерела (у межах 8–10 посилань) зазначається їхній порядковий номер у списку літератури та сторінка (наприклад: [7, с. 17]); \* перелік літературних джерел розташовується за алфавітом в останньому розділі статті з підзаголовком **ЛІТЕРАТУРА**; \* анотація українською, російською та англійською мовами – (2–3 речення та ключові слова – 5–7 слів) розміщується на початку статті; \* література подається згідно з вимогами ВАКу. Підзаголовок **“Ключові слова:”** подається напівжирним шрифтом.

Усі ілюстрації мають бути оригінальними рисунками або фотографіями. Кожен рисунок повинен мати підпис, кожна таблиця – заголовок. Фотографії скануються у 256 градаціях сірого. Усі ілюстрації й таблиці розташовуються у відповідних місцях тексту статті (за можливістю, угорі сторінки). Формули, рисунки, таблиці мають арабську наскрізну нумерацію, номери сторінок не ставляться. Кожен рисунок та надписи до нього включаються до тексту у вигляді одного графічного об'єкта з необхідним обтіканням.

На диску має бути **два** файли: **перший** – із текстом статті та анотацій із ключовими словами; **другий** – із відомостями про авторів. На окремому аркуші подаються відомості про авторів (повні: прізвище, ім'я, по батькові); вчені: звання, ступені; повна офіційна назва навчального закладу; кафедра прикріплення, домашня адреса, код міста, телефони; конверт зі зворотною адресою для листування з редакційною колегією.

У разі недотримання авторами вимог редакційна колегія залишає за собою право відхилити подані матеріали.

*Головний редактор збірника – д. п. н., проф. А. І. Павленко.*

*Заступник головного редактора – д. п. н., проф. К. Л. Крутій, тел. 222-04-67.*

**Для опублікування статті автору необхідно подати до редакції:**

1. Роздрукований текст статті з анотаціями і ключовими словами та відомості про авторів.
2. Диск із текстом статті, анотації, ключовими словами та відомостями про авторів.
3. Рекомендацію статті до друку фахової кафедри (витяг із протоколу засідання кафедри).

*Адреса редакції: м. Запоріжжя, Україна, 69035  
вул. 40 років Рад. України, 57-А, Павленку А. І.*

## This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

## ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА

Збірник наукових праць  
Запорізького обласного інституту  
післядипломної педагогічної освіти

Випуск VII

Матеріали подано мовою оригіналу.  
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність  
за підбір, точність наведених фактів, цитат,  
економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Головний редактор *А. І. Павленко*  
Заступник головного редактора *К. Л. Крутій*  
Відповідальний за випуск *І. Я. Крайній*  
Дизайнер *В. С. Зесенко*  
Комп'ютерне верстання *М. М. Пасічна*  
Коректори *М. М. Пасічна, О. М. Титаренко*  
Виконавець *С. А. Шевченко*

---

Здано до набору 15.11.2010. Підписано до друку 03.12.2010.  
Формат друк. 60 x 84 1/16. Папір офсетний.  
Обл.-вид. арк. 17,4. Ум. друк. арк. 14,4.  
Тираж 300 прим. Зам. № 101/10.

Збірник змакетовано і надруковано в ТОВ "ЛІПС" ЛТД  
вул. Цитрусова, 6а, м. Запоріжжя, 69071,  
т. (612) 68-33-13, ф. (612) 68-81-08.  
Е-mail: [mail@lips.zp.ua](mailto:mail@lips.zp.ua)  
[www.lips.zp.ua](http://www.lips.zp.ua)