

3. *Лазурский А. Ф.* Избранные труды по общей психологии / А. Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1997. – 446 с.
4. *Матюшкин А. Н., Петросян А. Г.* Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения / А. Н. Матюшкин, А. Г. Петросян. – Вып. 4. – М., 1981. – 56 с.
5. *Ярославова Е. Н.* Факторы формирования профессионально – познавательной активности студентов: автореф. дис. пед. наук / Е. Н. Ярославова. – Челябинск, 1999. – 23 с.

УДК 371.134:78

Кабриль К.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В статті розкривається питання управління якістю вищого музикального освіти на основі компетентного підходу, визначаються особливості формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики в процесі навчання в вищій школі, яка забезпечує готовність до виконання основних професійних функцій. Визначено сутність поняття «ціннісна компетентність» і розглянуті сучасні підходи до системи ієрархії компетентностей, якими повинні володіти випускники – майбутні вчителі музики.

Ключові слова: компетентний підхід, ціннісна компетентність, система ієрархії компетентностей, професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

Поняття компетентності освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де воно є достатньо широкоживаним. Сьогодні в багатьох європейських країнах у зміст освіти внесено зміни, спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб результати навчання базувались на досягненні студентами необхідних компетентностей. Впровадження компетентного підходу в практику освітньої системи стикається із серйозними труднощами, залишаючись проблемою надзвичайно важливою і водночас неоднозначною з огляду на те, що:

- компетентність має бути кінцевим результатом навчання і це зумовлює необхідність цілеспрямованої діяльності щодо її формування;
- недостатньо розроблено критерії оцінювання сформованості компетентності;
- додаткові труднощі створює нерозуміння вчителями глибини сутності цього поняття [3].

Беручи до уваги ці та інші проблеми, ми поставили за мету визначити сутність ціннісної компетентності та розглянути систему ієрархії компетентностей, якими повинні володіти випускники – майбутні вчителі музики.

Проаналізувавши науково-методичну літературу, ми з'ясували, що компетентнісний підхід вивчали наступні автори: Бермус А.Г., Бершадський М.Є., Ковальова Т.М., Фрумін І.Д., Болотов В.А., Ельконін Б.Д., Башев В.В., Аронов А.М., Хуторський А.В. З аналізу науково-методичної літератури стало ясно, що компетентнісний підхід направлений: на вільне мислення вчителя та учня; на формування – надпредметних знань і умінь, що готують школяра до соціальних умов суспільства; на самостійне добування інформації та усвідомлення її необхідності для себе; на формування лідерських якостей, як доброго організатора у розкритті не лише особистих якостей, а й потенційних можливостей всіх членів групи.

Компетентнісний підхід в освіті передбачає окреслення освітніх цілей у вигляді результатів, сформульованих у термінах компетентностей. Механізмом його реалізації виступає технологія підготовки майбутнього фахівця, яка втілюється завдяки навчальній програмі.

Об'єктивно існують розбіжності у розумінні терміну *компетентність*. За спостереженнями В. Лугового його зміст «...одними, без сумніву, зводиться до знань, іншими розглядається як щось, крім знань, а ще іншими – і перше, і друге в різних комбінаціях» [2, с. 180].

Більшість вчених розуміють компетентність як інтегральну характеристику, яка визначає готовність і здатність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і здібностей. В.І.Луговий зауважує, що в визначенні компетентностей традиційно найбільш популярними й прийнятними є знання і вміння, натомість менш помітними – цінності, хоча ці та інші компетентності за визначенням є рядоположними, тобто рівноважливими.

Незаслужено відсунуті на задній план (порівняно із знаннями) цінності слід урівняти в правах з іншими видами інформації (насамперед із знаннями), що опановують в освіті. Знання - продукт

абстрактного мислення, що абстрагує істинне від суб'єктивного, а цінності - емоційно-почуттєвого переживання, що виражає ставлення суб'єкта до об'єкта, співвідносячи і останній до своїх потреб та враховуючи ймовірність їх задоволення, опановуючи цей об'єкт. Отже, набуті реалізаційні здатності, спроможності людини - її компетентності, містять в якості свого органічного невід'ємного компонента ціннісні компетентності, що відіграють не менш важливу роль у житті людини, ніж знання, уміння.

Проведений теоретичний аналіз дав можливість визначити сутність **ціннісної компетентності**, під якою ми розуміємо поєднання знань і цінностей, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки, здатність бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, вміти вибирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

Також слід зазначити, що в науковій літературі існують розбіжності між визначенням різниці понять, одна група вчених вважають компетенції складовими компетентності (К.М.Махмурян, І.Л.Перестороніна, Л.В.Заніна, Н.П.Меньшикова та інші), інша обидва терміни вживають як синоніми (Дж. Равен, Т.І. Гудкова, С.О. Дружилов, Е.Ф. Зеєр та інші).

Користуючись надалі термінами “компетентність” і “компетенція” ми будемо їх розрізняти, розуміючи, вслід за А.В.Хуторським, під компетенцією наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки майбутнього фахівця, а під компетентністю – вже сформовану його особистісну якість і мінімальний досвід діяльності в певній сфері.

На сьогоднішній день немає єдиної класифікації компетенцій, так само, як немає і єдиної точки зору на те, скільки і яких компетенцій має бути сформовано у людини. Очевидно, що одні компетенції є більш загальними або значимими, ніж інші. Виникає проблема типології, певної ієрархії компетентностей, яка в багатьох країнах є основою для практичного запровадження компетентнісного підходу. Для розгляду такої ієрархії скористаємося узагальненими матеріалами зарубіжних досліджень, які були представлені в рамках науково-практичного семінару проекту ПРООН, МОН України та АПН „Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-річній школі: концептуальні підходи і термінологія” (16 червня 2004р.) у доповіді міжнародного експерта проф. О.Крисана.

Експерт зауважив, що в досвіді країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти протягом декількох років, можна спостерігати спільні тенденції, насамперед спроби розробити певну систему компетентностей на різних рівнях змісту. Таку систему складають:

- так звані „надпредметні” компетентності – вони можуть бути представлені у вигляді „парасольки” над усім процесом навчання, саме їх часто називають „ключовими”, „базовими”;
- загальнопредметні компетентності – їх набуває учень впродовж вивчення того чи іншого предмета / освітньої галузі у всіх класах середньої школи;
- спеціально-предметні – ті, що їх набуває учень при вивченні певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання.

Схожу систему ієрархії компетентностей пропонує А.Хуторський. У відповідності до розподілу змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів чи освітніх галузей) та предметний (для кожного навчального предмета), автор виводить трирівневу ієрархію компетентностей: ключові; загальнопредметні; предметні [1]. Отож, можна відзначити відносну однаковість науковців щодо ієрархії компетентностей.

Розглянемо детальніше кожен рівень:

Надпредметні (ключові) компетентності є синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, котрі набуваються протягом засвоєння всього змісту освіти; вони не пов'язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, що їх можна набутися під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох, або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною і неформальною освітою); вони можуть бути метафорично визначені як персональні засоби, „ноу-хау”, „процедурні знання” учнів.

Не існує єдиного узгодженого переліку ключових компетенцій. Під час симпозіуму Ради Європи по темі «Ключові компетенції для Європи» був визначений наступний приблизний перелік ключових компетенцій: *вивчати* (вміти отримувати користь з досвіду; організувати свої власні прийоми вивчення; самостійно займатися своїм навчанням); *шукати* (запитувати різні бази даних; опитувати оточення; вміти працювати з документами і класифікувати їх); *думати* (організувати взаємозв'язок минулих і справжніх подій; займати позицію в дискусіях і виконуватимуть свою власну думку; вміти оцінювати твори мистецтва і літератури); *співпрацювати* (приймати рішення - залагоджувати розбіжності і конфлікти; вміти розробляти і виконувати контракти); *прийматися за справу* (входити в групу або колектив і вносити свій вклад; вміти організувати свою роботу);

адаптуватися (вміти використовувати нові технології інформації та комунікації; доводити гнучкість перед обличчям швидких змін).

Російські вчені до переліку ключових відносять ціннісно-сміслові, загальнокультурні, інформаційні, навчально-комунікативні, пізнавальні, соціально-трудоі, особистісного самовдосконалення [4, с. 63].

В.І.Луговий теоретично обґрунтовує існування п'яти видів компетентностей: інтелектуально-знаннєвих, творчо-інноваційних, ціннісно-орієнтаційних, діалогу (консенсусно)-комунікаційних, художньо-творчих.

Друга група - загальнопредметні компетенції вчителя.

Вони моделюються на загальнопредметній основі змісту освіти, яке починається з визначення його місця на кожному етапі - початковому, основному, середньому. Цілі освіти на кожному етапі визначаються особливостями функціонування освітньої установи і являють собою прогнозовані комплекси освітніх результатів, загальних навчальних умінь і навичок, узагальнених способів навчальної діяльності та освітньої компетенції, тобто рівня розвитку особистості вчителя, пов'язаного з якісним змістом освіти.

Склад загальнопредметної освітньої компетенції конкретизується на рівні навчальних предметів, які класифікуються по областях суспільного знання (компетентності в галузі наук - в математиці, у фізиці, в гуманітарних науках, в біології і т.д.). Такого роду зміст освіти забезпечить не тільки предметоцентризоване, але й цілісне становлення навчаючихся. У цьому випадку загальнопредметна освітня компетентність буде нести в собі багатофункціональну сутність, необхідну у виробничій діяльності людини, його соціально-економічних та міжособистісних відносинах. Компоненти загальнопредметного змісту визначають системоутворюючу основу окремих ступенів навчання (вертикальний зв'язок). Також вони здійснюють міжпредметну інтеграцію (горизонтальні зв'язки).

Загальнопредметна компетентність припускає володіння сучасними педагогічними технологіями, пов'язаними з трьома компетенціями, дуже важливими для вчителя: культурою комунікації при взаємодії з людьми; умінням отримувати інформацію у своїй предметній області, перетворюючи її у зміст навчання і використовуючи для самоосвіти; вмінням передавати свою інформацію іншим.

Дуже важливо, що в результаті роботи відбувається самовизначення педагогів щодо сфери їх інтересів, знаходження ними власних норм поведінки і спілкування в ситуації освоєння професійних ролей відповідно до їх запитів, особистими освітніми потребами, розуміння власного професійного ресурсу.

Третя група компетенцій - спеціально-предметні компетенції. Одним з факторів, що визначають якість освіти, є зміст предметних компетенцій вчителя. Вони представляють собою педагогічну адаптовану систему: наукових знань; способів діяльності (уміння діяти за зразком); досвіду творчої діяльності у формі вміння приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи, суспільства і людини.

Зрозуміло, що складові професійно-педагогічної компетентності вчителів різних навчальних дисциплін будуть мати певні домінанти, що обумовлено специфікою предмета і методикою його викладання.

Вчитель є людиною культури, яка не лише інформує, але й активно впливає на духовний розвиток тих, кого він навчає й виховує. Тому на мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів домінантою навчально-виховного процесу стає підготовка компетентного вчителя, який здібний до успішної соціалізації, володіє високим рівнем розвитку ціннісних компетентностей, відповідає потребам сучасної школи. Оскільки урок музики як урок мистецтва вирізняється творчою організацією діяльності й спрямований на вияв особистої ініціативи та ставлення учнів до музики, то діяльність майбутнього вчителя музики складає досвід музично-творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва. Формуючи активну самостійно-творчу позицію й художній смак учня, вчитель музики виховує ціннісне ставлення до творів мистецтва, збагачує духовний світ дітей, розвиває здатність до творчої самореалізації, закладає основи музичної та естетичної культури школяра. Тож, ціннісна компетентність майбутніх учителів музики вимагає виняткової обізнаності в галузі образотворчого мистецтва, здатність особистості вирішувати ціннісні задачі, дозволяє людині встановити зв'язок між знаннями і цінностями, спільно виробляти рішення, брати участь в їх реалізації, потребує фундаментальних знань з педагогіки і психології, високого рівня загальної і художньо-педагогічної культури, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей.

Отже, зробивши аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових джерел ми можемо зробити

висновок, що ціннісні компетентності відносяться до базових утворень. Ціннісна компетентність як інтегральна характеристика особистості заснована на взаємозв'язку, мотиваційних, пізнавальних і діяльнісних компонентів, на комбінації інтересів, мотивів, цінностей, знань, умінь, ставлень, відношень, якостей особистості, які відображають узагальнені результати навчання в галузі мистецтва. Виокремлення комплексу базових компетентностей, що формуються в галузі вищої освіти педагогічних університетів на музичних факультетах, створює передумови для втілення компетентнісного підходу не лише у процесі конструювання предметного змісту (навчальних програм, підручників, посібників), а й їх методичного супроводу.

Література

1. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты* // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
2. *Луговий В.І.* Освіта, навчання, інформація, компетентність: компетенція понять (теоретико-методологічний курс) / Модернізація вищої освіти в Україні і освіти: десять років наукового пошуку: колектив. моногр. / Акад. пед. наук України; Ін-т вищої освіти України; за аг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового, М.Ф. Степка. – Х.: Вид-во НУА, 2009. – 504 с., С. 178-210.
3. *Родигіна І.* Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів // Зміст, форми і методи навчання. – 2005. – №1. – С. 34 – 36.
4. *Хуторской А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

УДК 371.134:78.07

Кузнецова О.А., Корчагіна Г.С.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.

В статъе рассматривается проблема формирования компетентности саморазвития будущего учителя музыки .

***Ключевые слова:** компетентность саморазвития, профессиональное саморазвитие, развитие.*

Процеси розвитку українського суспільства, демократизації і національного відродження викликають значні зміни в житті українського суспільства. Сьогодні осолового значення набувають проблеми, пов'язані з вдосконаленням професійної підготовки спеціаліста у вищих навчальних закладах. За результатами діагностичної роботи науковців, проведеної в межах спільного проекту Міністерства освіти і науки України й програми розвитку ООН в Україні "Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності" (2001-2003) й "Освітня політика та освіта "рівний –рівному" (2004-2006), встановлено, що є всі підстави вважати компетенцію саморозвитку не тільки ключовою відносно галузі особистісного самовдосконалення, але й однією з функціональних ключових компетентностей особистості. Саме тому актуалізується дослідження теоретичних засад з проблеми компетентності саморозвитку з метою створення більш ефективних методик стимулювання до саморозвитку майбутніх вчителів. Це зумовлено тим, що людина, яка вирішила присвятити себе педагогічній кар'єрі, повинна уміти надавати підтримку в процесах саморозвитку дітям, але для цього і сама повинна займатися саморозвитком, інакше його підтримка і супровід не будуть мати ніякого сенсу.

У педагогіці проблеми формування компетентності стали предметом дослідження М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Н. Тализіної, Л. Шевчук та ін.

У філософії фундаментом проблеми саморозвитку особистості виступає "філософія серця" Г.Сковороди, домінантою якої виступає визнання єдності людини і природи, пізнання і самопізнання, самовиховання і саморозвитку. Саме сократівський принцип „пізнай себе" є провідним у філософській концепції Г.Сковороди.

У психолого-педагогічній літературі проблему саморозвитку досліджують у таких напрямках: - поглиблення теоретичних уявлень про феномен "саморозвиток особистості" (О.Киричук, О.Корніяка, І.Кузьменко, Л.Подшивайлова);