

ДО ПРОБЛЕМИ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

3. Путилин В.Д. Развитие творческой активности учащихся профтехучилищ в учебное и внеучебное время: метод. рекомендации / В.Д. Путилин. – М.: Высш. шк., 1983. – 46 с.

4. Стариков И.М. Обучение рациональным методам труда молодых рабочих / И.М. Стариков. – М.: Экономика, 1983. – 128 с.

5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология: учебник / Л.Д. Столяренко. – Изд. 4-е. – Ростов н/Дону: Фенікс, 2006. – 542 с.

6. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов: / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов н/Дону: Фенікс, 2001. – 512 с.

Стаття надійшла до редакції 31.05.2011

УДК 378.637

Ірина Гринчук, кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри інструментального виконавства
Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного інституту
імені Володимира Гнатюка

Анатолій Баньковський, заслужений працівник культури України,

доцент кафедри інструментального виконавства, заступник декана
Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ДО ПРОБЛЕМИ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються сучасні теоретико-методологічні засади мистецької педагогіки. Висвітлено нові підходи до формування музичного пізнання на прикладі організації роботи в класі музичного інструменту і розроблених авторських курсів.

Ключові слова: фахова підготовка вчителя музики, теоретико-методологічні засади, авторські курси.

Літ. 10.

Постановка проблеми й аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасному етапу розвитку філософії та методології мистецької освіти притаманні плюралізм та “конкуренція” різноманітних підходів. Спектр методологічних позицій становлять філософські та загальнонаукові положення гносеології (об’єктивність, діалектичність, науковість, історизм людського пізнання, взаємозв’язок у ньому теорії та практики); позиції системності, які трактують цілісність і багатоаспектність явищ і процесів; положення онтологізму, зокрема, щодо контексту пізнання суперечностей мистецьких та освітніх процесів ХХІ століття і вихід у соціокультурну парадигму нового часу; теорії синергетики (самоорганізації систем); теорії інформоенергетичних систем, інформаційно-ентропійної теорії; позиції герменевтики щодо інтерпретаційних засад розуміння наукових, художніх фактів і закономірностей; позиції гуманістичної педагогіки та психології.

Так, дослідниця Т. Рейзенкінд [9] у докторському дисертаційному дослідженні (2008) серед теоретичних основ дослідження вказує праці, які ґрунтуються на ідеях гуманізації освіти (М. Бахтін, М. Бердяєв, І. Зязюн), теорії неоднорідних просторів (О. Лосєв), теорії

континуального мислення, якій притаманна нерозподільність явищ (В. Налімов), ідеях взаємозв’язку цивілізації та культури, полікультурного діалогу (Г. Балл, В. Біблер); онтологічного культуротворення (Ю. Шабанова); відродження кантівського антиномізму (єдність суперечностей) (В. Табачковський); необхідності впливу на смислотворчість у зв’язку з оцінкою нових цінностей (А. Кребер, М. Попович); ідеях визначення психологічних закономірностей творчості (О. Алексюк, Н. Зборовська, О. Мелік-Пашаєв, Е. Нойманн, І. Палашкіна, Л. Рапацька, В. Роменець, В. Семиченко, З. Фрейд, Г. Ципін, К. Юнг); положеннях, у яких визначається роль когнітивних смислів (М. Бершадський, І. Гринчук, М. Кларін, О. Комаровська, О. Онищенко, В. Петрусинський, С. Федун), у яких обґрунтовуються особливості теоретичного музикознавства (М. Бонфельд, П. Волкова, Л. Мазель, О. Маркова, С. Назайкинський).

Окремо виділено праці, присвячені особливостям професійної підготовки вчителя музики, вимогам до вчителя, дослідження, в яких обґрунтовуються психолого-педагогічні основи поліхудожнього виховання та закономірності й принципи навчання і визначається смисл сучасних інформаційних технологій щодо засобів засвоєння інформації.

Коротко співставимо наведену теоретико-методологічну основу дослідження Т. Рейзенкінд із теоретико-методичними засадами, що склали основу докторського дисертаційного дослідження Л. Кондрацької (2004) [7]. Таке співставлення є показовим, оскільки названі дослідження присвячені теоретичним і технологічним засадам культурологічної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Системно підходячи до обґрунтування антропологічної парадигми становлення майбутнього вчителя мистецтва як культуротворчої особистості, Л. Кондрацька розділяє основні напрями проблематики. До *педагогічного* напрямку ввійшли проблеми стратегічних напрямів і моделей сучасної педагогічної освіти; моделей культурологічної підготовки майбутніх фахівців, зокрема майбутнього вчителя мистецтва; становлення педагогічної та професійної культури майбутнього вчителя; дослідницького і навчально-методичного простору сучасної педагогічної антропології; педагогічних технологій проблемно-діалогічного та фрактального навчання.

До *психологічного* напрямку – проблеми психоестетики; психологічної антропології; психології художньої комунікації; теорії розвивального навчання; дидактичних моделей знання; психологічної рефлексології; гештальтпсихології.

До кола *культурологічної* проблематики включено ідеї антропологічної сутності культури; епістемологічної моделі пізнання культури як цілісності; герменевтики смислового буття культури; персоналістської теорії культури.

Основу *мистецтвознавчої* проблематики склали ідеї та положення художньої епістемології; семасіології мистецтва; екземпліфікації мистецтва; художньої антропології.

Таке широке коло проблематики дозволило Л. Кондрацькій конкретизувати методологічну основу дослідження, яку становлять положення філософської антропології про особистість як засіб і потенційну форму існування людської сутності; теорії персоналізму про агапетологічну сутність культури як “олюдненої предметності”; епістемології як неklasичної моделі пізнання; художньої епістемології про можливість практичного споглядання людської сутності завдяки смисловій ідентифікації художнього переживання; герменевтичної філософії про онтологічний смисл практичного споглядання першообразу (його архетипу); теорії інформаційної естетики про синергетичний підхід до вивчення процесу взаємоопосередкування культури і людини; теорії торсійних полів (Г. Шипов); теорії “емерджентності” (Л. Берталанфі); принципу

доповнюваності (Н. Бор); теорії функціональних систем (К. Судаков); системно-цілісного підходу, що забезпечує різнорівневу оцінку структури і змісту розглянутих категорій.

Провідними у дослідженні Л. Кондрацької стали концептуальні ідеї педагогічної антропології (В. Зеньковський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, П. Юркевич) про зміст навчально-виховного процесу, спрямованого на становлення особистості не лише як цілісної біосоціосистеми, унікальність якої визначається її образом “я”, але й як способу існування людської сутності, що передбачає довершення образу “я” у першообразі.

Теоретичною основою дослідження Л. Кондрацька обрала наукові ідеї сучасної теорії національної освіти, культурно-історичної освітньої парадигми (Л. Виготський, Б. Мещеряков, О. Олексюк, Г. Шпет, С. Ямбург); теорії розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя; теорії професійного становлення майбутнього вчителя мистецтва; психологічних основ фрактального навчання (Р. Грановська, А. Пузирей, І. Христосенко, М. Ярошевський).

Отже, можемо констатувати певну антитетичність позицій у дослідженні художньо вираженої художньої сутності: гностичної та феноменологічної (О. Довгань, 2011), і, одночасно, спроби пошуків стратегії проектування ейдетики-логічної структури художнього знання та процесу пізнання (О. Бурська, І. Гринчук, 2008) [3]. Вважаємо, що фундаментальні засади наведених вище наукових дискурсів та пошуків закладені в основах філософії мистецької педагогіки, розроблених О. Рудницькою, в обґрунтованих нею культуролого-мистецтвознавчих підходах, домінуючих принципах культуровідповідності, інтегральності, аксіологізму, діалогізму, полікультурності, культуротворчої та професійно зорієнтованої діяльності [10].

Метою статті є висвітлення методичних аспектів формування ейдетики-логічної структури художнього знання та процесу пізнання як важливого чинника успішної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на прикладі організації роботи в класі музичного інструменту, розроблених авторських курсів “Основи музичної інтерпретації” (І. Гринчук), “Методика роботи з оркестровими колективами” (А. Баньковський).

Виклад основного матеріалу. Майбутній учитель музичного мистецтва повинен уміти не тільки адаптуватися до суспільних реалій, але й усвідомити необхідність постійного самовдосконалення, розвитку інтелекту і творчих якостей, підготовки до життя у відкритому суспільстві, самостійної

взаємодії з динамічним світом професійної праці, з постійно змінюваною “художньою картиною світу”.

Тому, навчальний процес у мистецько-педагогічному закладі повинен спрямовуватися на саморозвиток студента через осмислення особистісних ціннісних стратегій, формування ціннісного ставлення до навколишнього світу, світу мистецтва, до реалій педагогічної дійсності. Результатом такої діяльності повинно стати емоційно-ціннісне пізнання художньої картини світу через стимулювання багатовимірних осмислень художнього образу, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення, інтерпретування внутрішніх (глибинних) значень зразків мистецтва, через становлення особистісних художніх смислів в процесі полісуб’єктного спілкування, через проектування їх на майбутню професійну діяльність.

Звідси правомірним та актуальним вважаємо використання терміну “аналіз-інтерпретація”, розуміючи під ним спосіб пізнання музичної суті, що інтегрує в собі різні аспекти музичного мислення (когнітивний, аксіологічний, прагматичний) і передбачає їх творчу реалізацію та особистісний підхід.

Термін “аналіз-інтерпретація” підказаний і суб’єктом процесу пізнання музики, адже майбутній учитель поєднуватиме в подальшій професійній діяльності виконавську інтерпретацію (гра на інструменті, спів) та вербальну, що повинна мати міцне музично-теоретичне підґрунтя і, одночасно, давати можливість творчого самовиявлення. Вважаємо, що лише такий учитель, який усвідомить аналіз музики не як “позаособистісне” теоретизування, орієнтацію виключно на готові зразки аналізів у музикознавчій літературі, а як творчий процес осмислення твору (його тексту, контексту й підтексту) і свого ставлення до нього, буде готовим до інновацій у музикознавстві та музичній педагогіці, допоможе своїм майбутнім вихованцям навчитись спілкуванню з музикою, розвинути естетично та духовно.

Важливим чинником музичного мислення, який інтегрує сприймання-аналіз-інтерпретацію в цілісний процес музичного пізнання, є його аналітизм, який можемо тлумачити як зближення процесу творення суб’єктивного аналізу-інтерпретації з осягненням логіки створеного опусу, як підкріплення осмисленої інтерпретації “фактами художньої форми” (В. Медушевський).

Гостро постала проблема аналітизму в кінці ХХ століття, діалектично відтворюючи на вищому щаблі прецедент середньовічного

квадріуму, коли художня творчість прирівнювалась до наукової за впорядкованістю своїх мисленнєвих операцій, ідеї Альберті, Леонардо, Дюрера епохи Відродження. Сцієнтизм художньої культури ХХ століття виступає як особлива сфера поетики, пов’язана з аналітизмом, – поетики на перетинку наукової та художньої творчості: “Музика – це мистецтво логічного мислення, і композиційні ідеї мають багато спільного з ідеями сучасної математики, ... її філософськими аспектами” (Е. Давидов).

Ця думка перегукується з тезою О. Лосева (“Музыка как предмет логики”, 1927) про те, що музика – втілене життя чисел: “В музиці, серед алогічної стихії становлення, в бурях і пристрастях ірраціонально-плинної нероздільності... бачиться чітко оформлена, абсолютно непорушна і абсолютно тверда в своїх окресленнях межа – змістова фігурність числа”.

Наведемо важливу для нашої експериментальної роботи позицію Ж. Ла Рує щодо мети аналізування: “У процесі роздумів, в роботі над рукописом, під час викладання музики, якщо ми хочемо вийти за рамки простої каталогізації суб’єктивних реакцій, ми повинні використовувати об’єктивну основу для наших рефлексій. І студент, і викладач потребують методів, які організують їх музичне чуття і мислення” [2, 11]. Такі методи складаються на основі постійно співіснуючих інтонаційних та аналітичних підходів до музики. Так, сучасний дослідник В. Медушевський констатує: “Нескінченність, яка увійшла в особистість, охоплюється усією сукупністю сутнісних сил – розумом, інтуїцією, почуттям. Між знанням та інтонаційним баченням немає стіни: раціональне цілеустремління одразу ж розчиняється у прозорінні, і, навпаки, інтонаційне прозоріння конденсується до такої ясності, що легко формулюється у слові” [2, 13].

Оригінальний і широкий підхід до проблеми музичного мислення засвідчило дослідження М. Бонфельда (1993), в якому автор розглядає категорію “музичне мислення” не вузькоспеціально, з позиції музикознавства, а виводить її в загальнопсихологічний, загальноестетичний контексти. Дослідник пропонує як терміни ще чотири поєднання слів музика і мислення: мислення музикою, мислення в музиці, музика як мислення, мислення як музика, вкладаючи в кожне з них певний зміст.

М. Бонфельд акцентує роль усвідомленого інтелекту, для прикладу, вміння зрозуміти, оцінити і побачити перспективу результату, досягнутого, здавалось би, позасвідомо (явище інсайту). Розведення “інсайту” в науці, техніці і в мистецтві

дозволило дослідникові зробити висновок про художню творчість як процес, в якому “спалахи зливаються в мерехтливу лінію”, як неперервний, схований від усвідомлення мисленнєвий процес, тобто континуальне мислення.

Незаперечними аргументами на користь континуального мислення М. Бонфельд називає закон естетичної реакції, естетичного резонансу Л. Виготського, який далі розвивається як закон синестетичного резонансу (примноження ефективності кожного з каналів сприйняття художнього твору). Одночасно континуальне мислення, на думку автора, при всій його унікальній неповторності для кожного індивіда, є відбиттям законів вищої гармонії, впорядкованості та краси.

Розглядаючи музику як мислення, дослідник підкреслює, що “музика і логічне мислення як би рухаються назустріч... аж до дифузії: музика – своєю найбільш абстрактно-логічною гранню, логічне мислення – естетично-чуттєвою” [2].

Резюмуючи, дослідник загострює увагу на особливій позиції музики серед інших видів мистецтва як “квінтесенції континуальності” (“мислення в музиці” – самозаглиблена медитація), як мистецтва, котрому властиве виключне право “безпосередньо впливати на всі сфери людського духу: на мотиваційну сферу психіки – емоції, афекти, потяги (мислення музикою); на сферу абстрактно-логічного мислення (музика як мислення); на сферу континуального мислення (музичне мислення)”. Результатом впливу музики на всі мисленнєві сфери психіки стає їх трансформація, організація, впорядкування, гармонізація, тобто перетворення мислення в музику.

Акцентуючи логічний аспект музичного мислення як такий, що найбільшою мірою пов’язує його з мисленням загалом, мусимо пам’ятати про аспекти, що їх різнять; це, перш за все, визнання музики як “мистецтва, що чарує” (вік Просвітництва), мистецтва “афективної свідомості” (Е. Ансерме), як “феноменології емоцій” (В. Днєпров).

Отже, у вивченні інтерпретації як наслідку і грані дійсно особистісного розуміння необхідно зосередитися на “розумінні розуміння” (у нашому випадку – “аналіз власного аналізування”), тобто на *рефлексивній діяльності* майбутнього педагога-музиканта [3].

Окрім особистісної рефлексії (самопізнання) майбутньому вчителю необхідно пізнання “художньої картини світу”, що детермінується природою мистецтва як особливого способу духовно-практичного світоосвоєння і

світотворення. Для нас є важливим визнання художньо-образної картини світу, що продукується світообразною підсистемою художньої свідомості, як індивідуального світобачення творчого суб’єкту, на основі його досвіду, пізнавально-семантичних установок, когнітивно-ціннісної спрямованості.

Формування музично-аналітичного мислення, компонентами якого є, зокрема, проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до пошукової діяльності, до подолання інерції мислення, до міжособистісного спілкування, вміння аналізувати, інтерпретувати та синтезувати мистецьку інформацію, проводиться нами в класі основного музичного інструменту [4, 5, 6] та ряду лекційних курсів, зокрема, курсів “Основи музичної інтерпретації” [8], “Методика роботи з оркестровими колективами” [1].

Метою курсу “Основи музичної інтерпретації” [8] є формування у студентів культурологічної та особистісної позиції у процесі спілкування з музикою: не лише пізнання твору, а й пізнання “художньої картини світу” (культурологічний компонент), пізнання себе (рефлексивний компонент) через аналіз-інтерпретацію музики. У ряді публікацій нами висвітлювалися методичні аспекти забезпечення курсу, тому зупинимось коротко на останньому з апробованих нами прийомів написання “есе-рефлексії”, який передбачає розкриття власної позиції щодо творчо-пошукової проблеми.

Так, на основі ознайомлення з темою “Музичне мистецтво у художньо-культурному контексті”, зокрема, з текстами “Блаженна людина, якщо музи люблять її...” (за Делією Стейнберг-Гусман) студенти “вибудовують” власний пантеон муз, розташовуючи їх за “рейтингом значення” у процесі осягнення творів мистецтва, розуміння складних контрапунктів мистецьких та соціально-культурних реалій.

Цікаві есе-рефлексії студенти уклали до тем “Функції мистецтва”, “Дефініції сприймання” та інших. Написання такого виду робіт передбачає також відповідну підготовчу роботу з боку викладача. Так, для написання есе “Співзвучна мені цитата”, нами було запропоновано ряд висловів – визначень суті, специфіки, ролі музичного мистецтва, які належать авторам – представникам різних епох, стилів. Отже, студенти повинні були не лише “атрибувати” епоху, стиль, але й розміркувати над “згустком” ідейно-образних, емоційно-виражальних ознак відповідної епохи, стилю. Наведемо ряд визначень, які обрали для себе студенти.

“Музика – посередниця між життям розуму і життям почуттів” (Л. ван Бетховен);

“Музика – мистецтво, яке доходить до серця через думку і будить думку через серце” (А. Онеггер);

“Музика древнього світу – культ і откровення, прояв життя і чуттєвості, магія і екстаз, міць і влада” (В. Шрамек);

“Музика – звукова форма “отоса”, втілення моральних станів людського духу” (Платон);

“Музика – духовне спілкування з Богом, камертон, який допомагає людині узгодити себе з гармонійно створеним по волі Творця всесвітом” (Боецій);

“Музика – імітація універсальної гармонії, яку Бог надав світові” (Г.В. Лейбніц);

“Музика – мистецтво, що чарує, безпосередньо зв’язує слух і серце людини; кожний порух відображається властивими йому звуками, а вони збуджують у серці сприймаючого переживання, котрі їх породили” (Зульцер);

“Музика – звукова автобіографія, свого роду симфонічний, вокально-пісенний, фортепіанний щоденник” (І. Солертинський);

“Батьківщина музики – це царство романтизму” (Е.Т.А. Гофман);

“Музика – як “серце”, основа синтезу мистецтв” (Р. Вагнер);

“Музика – мистецтво, найближче до природи. Музика здатна вловити всю поезію ночі і дня, землі і неба, відтворити їх атмосферу і ритмічно передати їх необійнятну пульсацію” (К. Дебюссі);

“Музика – звукова структура машин і мас, електрона і калькуляторів” (П. Шеффер);

“Сутність музики – озвучений, до найблагороднішої дії доведений вираз” (Ф. фон Хаузеггер);

“Музика – мова. Людина прагне цією мовою висловити уявлення, але не такі, котрі можуть бути передані поняттями, а уявлення музичні” (А. Веберн);

“Музика – істинна всезагальна людська мова” (К.Ю. Вебер);

“Музика – єдина всесвітня мова, яку не треба перекладати, нею душа розмовляє з душею” (Б. Авербах).

Серед ефективних форм роботи щодо розвитку музично-виконавського мислення, формування умінь та досвіду аналітико-інтерпретаційної діяльності в класі основного музичного інструменту нами апробовано ряд способів активізації музичного пізнання студентів,

вербалізації їх художньо-образних уявлень, відбору необхідної інформації [4, 5, 6]. Індивідуальна робота із студентами доповнюється роботою “малими групами” (студенти класу), колективними формами роботи, серед яких – підготовка та проведення спеціальних колоквиумів, теоретико-виконавських семінарів.

У перебігу курсу “Методика робіт з оркестровими колективами” успішно апробована така форма кінцевого контролю як демонстрація на основі студентського колективу власного аранжування інструментального твору. Реалізація означеної форми діяльності включає кілька етапів [1], передбачає укладання та представлення письмового аналізу-інтерпретації виконуваного твору.

Висновки. Робота над аналізом-інтерпретацією виконуваних чи запропонованих для слухання творів, яка проводиться та “конкретизується” за спеціально розробленою методикою у практичних завданнях у процесі вивчення авторських курсів, у класі музичного інструменту, сприяє ефективності формування способів і прийомів музичного мислення та пізнання майбутнього спеціаліста за умов системної організації професійно-орієнтованої взаємодії викладача і студента, у якій поєднуються формування культурологічної та музикознавчо-педагогічної компетентності, актуалізується спрямування студентів до творчо-пошукової діяльності, професій.

1. Баньковський А. Використання нових форм роботи у виконавській підготовці вчителя музики [Текст] / Анатолій Баньковський // Молодь і ринок. – 2010. – № 4 (63). – С. 43 – 46.

2. Бонфельд М. Ш. Анализ музыкальных произведений: Структуры тональной музыки: [Текст] Учеб. пособие: В 2 ч. / М.Ш. Бонфельд. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 256 с.

3. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу й ейдосу: Навч.-метод. посібник [Текст] / Ірина Гринчук, Олена Бурська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.

4. Гринчук І., Горбач О. Виконавська підготовка майбутнього вчителя: аналітико-інтерпретаційний аспект [Текст] / Ірина Гринчук, Олена Горбач. / Методичні рекомендації – КОГПІ, 2009. – 54 с.

5. Гринчук І., Горбач О. Реалізація компетентнісного підходу у процесі майбутнього вчителя мистецьких дисциплін [Текст] / Ірина Гринчук, Олена Горбач // Молодь і ринок. – 2010. – № 4 (63). – С. 81 – 85.

6. Гринчук І., Яременюк О. [Текст] / Ірина Гринчук, Оксана Яременюк. Активізація навчальної діяльності студентів на заняттях з фортепіано / Методичні рекомендації – ТВУК, 2009. – 24 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

7. Кондрацька Л.А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх вчителів художньо-естетичних спеціальностей. [Текст]: Аврореферат на здобуття... д-ра наук: 13.00.04. / Л.А. Кондрацька. – К., 2004. – 40 с.

8. Методичні рекомендації до вивчення курсу "Основи музичної інтерпретації" [Текст] / Укл.: І.П. Гринчук. 2-е вид., доп. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 36с.

9. Рейзенкінд Т.Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах. [Текст]: Аврореферат на здобуття... д-ра наук: 13.00.04. / Т.Й. Рейзенкінд. – К., 2008. – 40 с.

10. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. [Текст] / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2011

УДК 008

Віктор Локшин, кандидат педагогічних наук,

Ph.D докторант відділу педагогіки і психології вищої школи
Інституту вищої освіти АПН України,
м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розкривається питання управління якістю вищої економічної освіти на основі компетентнісного підходу, визначаються особливості формування ціннісної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в процесі навчання у вищій школі, що забезпечує готовність до виконання основних професійних функцій. Проведено аналіз методологічних і теоретичних основ компетентнісного підходу. Розглянуті сучасні підходи до визначення поняття "компетентність" та "компетенція".

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної сфери.

Літ. 7.

Постановка проблеми. Важливою складовою процесу модернізації вищої освіти в Україні є підготовка менеджерів соціокультурної сфери. У Національній доктрині розвитку освіти визнається, що держава має забезпечувати підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних до креативної управлінської діяльності, професійного розвитку. Останнім часом намітилася тенденція на зміну напрямів у формуванні змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної сфери з інформаційного підходу на компетентнісний, який стає підґрунтям нових стандартів освіти. У них підсумкові вимоги до випускника навчальних закладів різного рівня акредитації повинні бути представлені переліком компетенцій, ступінь сформованості яких визначає здатність майбутнього менеджера соціокультурної сфери до виконання різних видів діяльності.

Аналіз останніх досліджень. У сучасних дослідженнях в галузі вищої освіти широко обговорюється проблема необхідності запровадження компетентнісного підходу в підготовку студентів університетів економіко-гуманітарного профілю (А.Л. Андреев, В.М. Антипова, І.Г. Єрмаков, І.О. Зимня, В.В. Краєвський, О.С. Пропоров, О.М. Семенов,

О.Г. Смолянінова, І.В. Соколова, В.Ю. Стрельников А.В. Хугорський та ін.).

Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функції у підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної сфери присвячені праці: Н.П. Гуральник, О.В. Єременко, Л.М. Масол, Г.Ю. Ніколаї, О.М. Олексюк, Г.М. Падалки, О.Я. Ростовський, О.П. Рудницька, М.М. Ткач, О.П. Щолокової та ін.

Метою даної статті є визначення сутності компетентнісного підходу стосовно підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної сфери.

Виклад основного матеріалу. Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують. Протягом останніх десятиліть індикаторами результативності навчання в багатьох країнах стали саме компетентності, що визначають готовність студентів до професійної управлінської діяльності, до його участі в житті суспільства. Методологічна база для виникнення терміну "компетентнісний підхід" була закладена в 60-х роках минулого століття американськими вченими, а згодом включена до професійних освітніх програм США 1970-х років, програм вищої освіти Великобританії і Німеччини в 1980-х