

Максим Лук'янчиков

Основи проєктувальної діяльності майбутнього вчителя музики

Навчально-методичний посібник

2016

Рекомендовано до друку вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 6 від 1 грудня 2016 року)

Рецензенти:

Бех І. Д. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання

Жигірь В. І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Бердянського державного педагогічного університету

Линенко А. Ф. – доктор педагогічних наук, професор кафедри музично-інструментальної підготовки факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Пропонований посібник укладений відповідно до навчальної програми спеціального курсу «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики», що викладається для студентів напряму підготовки 6.020202 «Музичне мистецтво». У посібнику подано навчальну програму, тематику, стислий зміст лекційного матеріалу, практичні заняття та методичні рекомендації щодо їх проведення, список базової та допоміжної літератури, глосарій, додатки. Зміст кожного модулю складають лекції, що висвітлюють основні положення проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики. Розроблено практичні заняття у формі рольових та ділових ігор, самостійні та індивідуальні завдання, які сприятимуть формуванню проектувальних умінь у майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

ЗМІСТ

Передмова
Навчальна програма
Зміст навчальної дисципліни
<i>Заліковий кредит I</i>
Змістовий модуль 1. Теоретико-методичні основи організації проектування та проектувальної діяльності
Тема 1.1. Сутність та зміст педагогічного проектування
Тема 1.2. Проектувальна діяльність майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема
Змістовий модуль 2. Організація проектувальної діяльності в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики
Тема 2.3. Сучасні підходи до організації проектувальної діяльності майбутнього вчителя
Тема 2.4. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія
<i>Заліковий кредит II</i>
Змістовий модуль 3. Проектувальні вміння як засіб підвищення ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя музики
Тема 3.5. Характеристика проектувальних умінь
Тема 3.6. Критерії та показники сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики
Змістовий модуль 4. Особливості формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики
Тема 4.7. Характеристика проектів
Тема 4.8. Формування проектувальних умінь на різних етапах проектувальної діяльності
<i>Заліковий кредит III</i>
Змістовий модуль 5. Проект як результат проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики
Тема 5.9. Проектувальна діяльність як засіб розвитку творчості майбутнього вчителя музики
Тема 5.10. Підготовка проекту до публічного захисту
Змістовий модуль 6. Педагогічні умови організації проектувальної діяльності майбутнім учителем музики
Тема 6.11. Значення міжпредметних зв'язків у організації проектувальної діяльності

Тема 6.12. Використання проектів на уроках музики в загальноосвітніх закладах
Використана література
Глосарій
Предметний покажчик
Іменний покажчик
Додатки

Передмова

Успішність самореалізації людини в сучасних умовах залежить від готовності особистості до самостійної пізнавальної та дослідницької діяльності, безперервного навчання, вибудовування гнучкої траєкторії власного особистісного та професійного розвитку, володіння проектувальними вміннями.

Зміст фахових дисциплін передбачає засвоєння лише деяких теоретичних питань організації проектувальної діяльності. Відсутність системи знань, їх практичної спрямованості значно знижує якість професійної підготовки студентів щодо оволодіння проектувальними вміннями. У зв'язку з необхідністю формування в майбутнього фахівця практичних умінь організації проектувальної діяльності виникла потреба розроблення спеціального курсу, який би поєднав засвоєння системи знань та оволодіння практичними навичками в єдиний процес набуття проектувальних умінь та організації проектувальної діяльності.

Запропонований спеціальний курс «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» є складовою частиною циклу професійної та практичної підготовки навчального плану напрямку підготовки 6.020202 «Музичне мистецтво» варіативної частини. Вибір цієї дисципліни не випадковий. Науковий аналіз педагогічної практики показав, що студенти не володіють ефективними способами засвоєння навчального матеріалу.

Посібник складається з навчальної програми, змістових модулів. Кожен модуль об'єднує лекційний матеріал, практичні заняття, самостійні та індивідуальні завдання, запитання та завдання для самоперевірки, базову та допоміжну літературу. Стислий зміст лекцій передбачає висвітлення основних теоретичних положень про організацію проектувальної діяльності. Під час практичних занять студенти оволодівають комплексом проектувальних умінь (проблематизація, цілепокладання, планування, вибір способів дій, контроль і оцінка, рефлексія). Використання активних форм допомагає наблизити навчання до реальної практики. Для ефективної підготовки студентів до практичного заняття їм пропонуються методичні рекомендації, в яких наводиться зразок педагогічної ситуації та алгоритм роботи з нею.

Самостійна робота студентів над навчальним матеріалом передбачає засвоєння питань, які не ввійшли до лекційного курсу та пов'язані міжпредметними зв'язками і не викличуть труднощів під час самостійного опрацювання. Зміст спецкурсу передбачає виконання індивідуальних завдань, які мають творчий характер. Їх метою є розвиток у студентів уміння аналізувати, синтезувати отримані знання та на їх основі робити висновки, висувати гіпотези; формування критичного мислення, прагнення до пошуку нових шляхів розв'язання проблем проектувальної діяльності.

Особливістю запитань і завдань для самоконтролю та самоперевірки є те, що вони допомагають виявити не тільки результативність засвоєння теоретичного матеріалу, практичних навичок, а й рівень рефлексивного мислення. Для поглиблення знань студентам пропонується не тільки базова, а й допоміжна література. Майбутні вчителі музики ознайомлюються з психолого-педагогічними дослідженнями з означеної проблеми. Література охоплює різні аспекти дослідження проблеми проектувальної діяльності в науці. Для моделювання майбутньої професійної діяльності запропоновано методичні матеріали сучасних науковців та практиків. Навчальний зміст спецкурсу, різні форми роботи забезпечують опанування майбутніми вчителями музики знаннями й уміннями здійснювати проектувальну діяльність та переносити набутий досвід в інші сфери професійної діяльності.

Навчальна програма

Вступ

Програма дисципліни «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» складена відповідно до навчального плану освітньо-професійного рівня бакалавр напряму підготовки 6.020202 «Музичне мистецтво».

Предметом спецкурсу є розкриття сутності, ролі, функцій означеного курсу в професійній підготовці майбутніх учителів музики. Чільне місце у вивченні курсу посідає розгляд методичних, технологічних та організаційних аспектів проблеми формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

Міждисциплінарні зв'язки: дисципліна «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» пов'язана з такими навчальними дисциплінами: «Психологія», «Педагогіка», «Інформаційні технології», «Основи наукових досліджень», «Основи педагогічної майстерності», «Сценічна майстерність», «Хорове диригування», «Основний музичний інструмент», «Постановка голосу», «Аналіз музичних творів», «Методика музичного виховання».

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Теоретико-методичні основи організації проектування та проектувальної діяльності.

2. Організація проектувальної діяльності в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

3. Проектувальні вміння як засіб підвищення ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

4. Особливості формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

5. Проект як результат проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики.

6. Педагогічні умови організації проектувальної діяльності майбутнім учителем музики.

Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою викладання спецкурсу «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» є ознайомлення студентів з науково-теоретичними положеннями організації проектувальної діяльності та формування у них умінь проектувати власну

навчально-пізнавальну діяльність для підвищення її ефективності; набуття практичних навичок використання проектного підходу під час розв'язання педагогічних проблем.

Основними завданнями вивчення спецкурсу «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» є:

– вивчення студентами теоретичних, психолого-педагогічних основ проектувальної діяльності;

– оволодіння студентами проектувальними вміннями (бачити проблему, формулювати мету, планувати, підбирати відповідні способи дій, здійснювати контроль, оцінку та рефлексію власної діяльності);

– розвиток у студентів вміння оформлювати результати проектувальної діяльності у навчальні проекти.

У результаті вивчення спецкурсу «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» студент має

знати:

– теоретичні основи організації проектувальної діяльності;

– критерії виявлення проектувальних умінь у суб'єктів учіння;

– сучасні підходи до організації проектувальної діяльності;

– структуру проектувальної діяльності;

вміти:

– використовувати проектувальні вміння з метою підвищення ефективності навчально-пізнавального та педагогічного процесу;

– визначати етапи створення навчальних проектів та їх зміст;

– оформлювати результати проектувальної діяльності у вигляді матеріального продукту (презентації, сценарії, методичні рекомендації, схеми, конспекти уроків, наукові статті, програми, газети тощо);

– здійснювати рефлексію на кожному етапі проектувальної діяльності.

У результаті вивчення спецкурсу студент формує такі **програмні компетентності:**

Загальні:

– науково-дослідницька: здатність виконувати навчально-дослідні завдання на основі аналітико-синтетичної мисленнєвої діяльності;

– самоосвітня: здатність до самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації та саморозвитку.

Фахові:

Базові:

– методична: володіння методикою загальної музичної освіти, методами навчання музики та музичного виховання;

– музично-інформаційна: здатність до самостійного пошуку музичного матеріалу в мережі Internet, репертуарних збірках, навчально-методичних посібниках.

Спеціальні:

– музично-теоретична: здатність до теоретичного аналізу музичних творів різних форм, жанрів і стилів. Сформованість музично-теоретичного тезаурусу;

– інструментально-виконавська: володіння методами навчання гри на музичних інструментах для організації музикування школярів на уроках музичного мистецтва та в позанавчальний час;

– вокально-хорова: володіння співацьким голосом, методами його вдосконалення та методикою роботи з хором. Знання різножанрового співацького репертуару.

Програмові результати навчання:

– здатність до науково-дослідної діяльності у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки. Мисленнєва активність, творчий підхід у вирішенні нестандартних завдань;

– готовність до планування й організації музично-освітнього процесу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Здатність добирати ефективні й педагогічно доцільні форми, методи і засоби навчання музики та музичного виховання;

– готовність підвищувати рівень власної фахової компетентності засобами самоосвіти, самоорганізації, самокоригування і самовдосконалення.

На вивчення курсу відводиться 90 години (3 кредити).

Програма складається з шести змістових модулів:

24 годин лекційного курсу;

24 години практичних занять;

42 годин самостійної роботи.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Теоретико-методичні основи організації проектування та проектувальної діяльності

Сутність та зміст педагогічного проектування. Витоки педагогічного проектування. Проектувальна діяльність майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема. Особливості педагогічного проектування. Проектна культура як складова частина професійно-педагогічної культури. Методичні засади педагогічного проектування. Значення педагогічного проектування в професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Етапи педагогічного проектування. Педагогічна ситуація – одиниця проектування навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики. Порівняльна характеристика понять: «проектування», «моделювання», «планування», «конструювання», «прогнозування».

Сутність поняття «проектувальна діяльність». Психолого-педагогічні основи проектувальної діяльності педагога. Структура проектувальної діяльності. Характеристика сутності поняття «уміння». Проектувальні вміння майбутнього педагога. Порівняльна характеристика комплексу проектувальних умінь у дослідженнях різних авторів. Вплив різних проектувальних умінь на ефективність фахової підготовки майбутнього педагога. Вплив проектувальних умінь на розв'язання навчальних ситуацій під час фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Змістовий модуль 2. Організація проектувальної діяльності в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Сучасні підходи до організації проектувальної діяльності майбутнього вчителя. Значення підходів в організації педагогічної діяльності. Особистісно-діяльнісний підхід в організації педагогічного процесу. Системний підхід в діяльності педагога. Сутність задачного підходу в навчально-пізнавальній діяльності. Задачний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Визначення понять «задача», «завдання», «педагогічна задача», «педагогічна ситуація». Класифікація педагогічних задач та характеристика їх змісту. Конструювання навчально-педагогічних ситуацій та алгоритм їх розв'язання.

Інноваційні психолого-педагогічні технології в сучасній освіті. Характеристика проектної технології. Особливості проектної технології навчання. Проектна технологія та її роль в професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Сутність понять «технологія», «педагогічна технологія», «проектна технологія». Метод проектів – сучасна педагогічна технологія. Сутність поняття «метод проектів».

Змістовий модуль 3. Проектувальні вміння як засіб підвищення ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Характеристика проектувальних умінь. Проектувальні вміння як засіб реалізації проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики. Проблематизація у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики. Цілеполягання – основна складова проектувальної діяльності. Типи планування та їх характеристика. Роль контролю та оцінки в проектувальній діяльності. Значення рефлексії у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

Критерії та показники сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики. Діагностика як основна умова виявлення сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Умови проведення діагностики. Рівні діагностики: компонентний, структурний, системний. Характеристика критеріїв та показників рівня сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики. Вивчення рівня сформованості проектувальних умінь за особистісним критерієм. Виявлення рівня сформованості проектувальних умінь за когнітивним критерієм. Визначення рівня сформованості проектувальних умінь за моделювальним критерієм.

Змістовий модуль 4. Особливості формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики

Характеристика проектів. Сутність поняття «проект». Класифікація проектів. Особливості соціально-педагогічного проекту. Складання плану групового навчального проекту. Типологія проектів. Формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики на різних етапах проектувальної

діяльності. Формування проєктувальних умінь (проблематизація, цілеполягання, планування) під час створення проєкту.

Етапи підготовки роботи над навчальним проєктом. Аналітичний етап. Організаційний етап. Обґрунтування необхідності проєкту. Цілі та завдання проєкту. Складання робочого плану реалізації проєкту. Оцінка ефективності реалізації проєкту. Значення комп'ютерних технологій в проєктувальній діяльності. Зворотній зв'язок у проєктувальній діяльності. Створення навчального проєкту під час вивчення фахових дисциплін.

Змістовий модуль 5. Проєкт як результат проєктувальної діяльності майбутнього вчителя музики

Проєктувальна діяльність як засіб розвитку творчості майбутнього вчителя музики. Розвиток творчих якостей майбутнього вчителя музики. Характеристика рівнів творчого потенціалу майбутнього вчителя музики. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у проєктувальній діяльності. Компонентів діяльності вчителя з урахуванням останніх досягнень в галузі ІКТ. Види інформаційної діяльності вчителя.

Формування проєктувальних умінь (підбір способів дій, контроль та оцінка, рефлексія) під час створення проєкту. Підготовка до публічного захисту навчального проєкту. Стратегії та прийоми взаємодії доповідача з аудиторією. Використання елементів акторської майстерності під час презентації проєкту. Робота над презентацією навчального проєкту. Керування психічними станами під час публічних виступів.

Змістовий модуль 6. Педагогічні умови організації проєктувальної діяльності майбутнім учителем музики

Значення міжпредметних зв'язків у організації проєктувальної діяльності. Значення та сутність міжпредметних зв'язків у організації проєктувальної діяльності. Проєктувальна діяльність як засіб встановлення міжпредметних зв'язків. Порівняльний аналіз понять «міждисциплінарні зв'язки», «інтеграція», «контекстне навчання» та визначення їх специфіки.

Використання проєктів у навчанні школярів на уроках музики в загальноосвітніх навчальних закладах. Дидактична мета

проектувальної діяльності учнів. Етапи проектувальної діяльності школярів. Критерії оцінювання учнівських проектів. Особливості організації та управління проектувальною діяльністю учнів. Необхідність організації вчителем проектувальної діяльності учнів. Зміст роботи учнів у проектній діяльності. Управління викладачем проектувальною діяльністю учнів.

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

ЗАЛІКОВИЙ КРЕДИТ І

Змістовий модуль 1. Теоретико-методичні основи організації проектування та проектувальної діяльності

Навчальні цілі

Учити студентів здійснювати критичний та продуктивний аналіз досліджень проектувальної діяльності майбутнього педагога. Уточнити, поглибити знання про зміст понять «проектування», «проектувальна діяльність», «педагогічне проектування». Підвести до осмислення необхідності впровадження проектування в навчально-пізнавальний процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

№	Назва теми	Лекція	Практичне заняття	Самостійна робота	Усього
1.1	Сутність та зміст педагогічного проектування	2	2	3	7
1.2	Проектувальна діяльність майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема	2	2	4	8
Усього		4	4	7	15

Лекція 1.1.

Сутність та зміст педагогічного проектування

План

1. Сутність поняття «проектування».
2. Особливості педагогічного проектування.
3. Проектна культура як складова частина професійно-педагогічної культури.

Ключові слова: проект, проектування, проектувальна діяльність, педагогічне проектування, проектна культура.

Стислий зміст лекції

1. Сутність поняття «проектування».

Поняття «проектування» походить від латинського «projectus» – «кинутий уперед». До середини ХХ ст. він переважно вживався в техніці, інженерії та архітектурі для позначення особливої діяльності з розробки розрахунків, креслень, макетів, моделей об'єктів (наприклад: будинків, споруд, машин), які ще не існують. У той же час це не значить, що окремі елементи проектування не використовувалися в інших сферах суспільної життєдіяльності. Аналог цієї ситуації можемо знайти у Ж. Мольєра, персонаж якого протягом тривалого часу і не підозрював, що все життя розмовляв прозою. Незалежно від факту усвідомлення, проектувальні потенції присутні в свідомості будь-якої людини та проявляються в її продуктивній творчій діяльності, коли внутрішня самовизначеність переважає детермінацію зовнішніх обставин. Генетична основа проектування – специфічна людська здатність до творчого цілепокладання, тобто спроможності ідеально конструювати нові результати, які ще не існують. Так, К. Маркс зазначав, що павук робить операції, що нагадують операції ткача, і бджола будовою своїх воскових комірок осоромлює деяких людей-архітекторів. Однак, найгірший архітектор від найкращої бджоли з самого початку відрізняється тим, що перш ніж будувати комірку з воску, він вже збудував її в своїй голові. У кінці процесу праці виходить результат, який уже на початку цього процесу був в уяві людини. Людина не тільки змінює форму того, що дано природою. Вона у тому, що дане природою, реалізує свою свідому мету; як закон визначає спосіб і характер її дій, якій вона має підкоряти свою волю. У цьому аспекті можна, навіть, говорити про певну міру проєктивності та штучності наслідків цієї діяльності: засоби праці, мову, соціальні норми та культуру в цілому, що більшою або меншою мірою опредметнюють певні ідеальні образи, прототипи, забезпечуючи відтворення людини як суб'єкта, долаючи протиріччя між її потребами й світом, знімаючи зовнішню інертність матерії. Проте не слід перебільшувати проєктний характер культури, реально зустрічаємо те чи те співвідношення природного та штучного, стихійного й врегульованого. Найперше, це зумовлюється тим, що і для найдосконаліших ідеальних образів майбутнього характерна певна міра схематизму, відносності,

нездатності охопити всю багатоманітність, всю складність реального світу. Отже, в людській діяльності завжди лишається місце для випадкових, стихійних, непередбачуваних факторів, що можуть значно впливати на її дійсний характер і наслідки. По-друге, на практиці маємо не єдиний проект бажаного майбутнього для людського роду як цілісності, а переважно стихійне переплетіння інтересів особистостей, соціальних груп і суспільства, що породжують конкуренцію, а часом конфлікт різних точок зору на майбутнє і, як результат, отримання ніким незапланованих наслідків, які відрізняються від бажань окремих учасників суспільних відношень. Враховуючи це, викликає сумніви доволі широка інтерпретація ролі проектів і проектування в бутті, представлена Ж. Сартром у низці праць із філософської антропології. Філософ визначає поняття «проектування» як відношення людини до майбутнього об'єкту, прагнення «викликати до життя те, що «ще не було», рішення «кинути себе» (фр. *me projette*) певною дією до певних цілей. У цьому сенсі будь-яка людська дія – це «проект самого себе до можливого». Проектування в цілому справедливо інтерпретується як прояв зв'язку можливого та дійсного, майбутнього та сучасного і в такому вигляді як неодмінна умова довершення, конституювання цілісності буття особистості в світі.

Проектування, як зазначає С. Кримський, є формою раціонально-конструктивної організації теоретичних знань, способом вирішення певної практичної проблеми. Головна мета теоретичної діяльності – пізнати закономірності розвитку дійсності, використовуючи проектний досвід для перевірки тих або інших пізнавально-академічних висновків. «Якщо наукова теорія є універсальною формою теоретичного освоєння світу, то проект є універсальною формою його конструювання» – справедливо відзначає науковець. У випадку відсутності потрібних ідеально-конструктивних засобів і вмінь втілення концептуальної схеми відбувається її переосмислення, така процедура, як правило, має повторювальний характер. Тобто проектування виявляється формою відтворення єдності теорії та практики, забезпечення їх чисельних взаємопереходів.

Теоретичне відображення об'єктивних закономірних зв'язків якогось фрагменту дійсності є умовою здійсненності проектних

форм його перетворення, розкриваючи межі проектувально-конструктивної творчості, порушуючи які вона стає утопічною. Тобто знання, не збігаючись із конкретними проектувальними образами, вказують загальні обриси простору проектування. І, водночас, проектувальна діяльність як форма практичного випробовування теоретичних знань сприяє встановленню міри їх істинності, їх адекватності реальності. Власне рівень теоретичного осмислення конкретного аспекту відношення людина – світ суттєво впливає на здатність проектувальника встановлювати свій об'єкт (проблемну ситуацію) в певних координатах простору та часу і відповідно конструювати конкретно-історичні засоби її вирішення. Чим вище рівень теоретичних знань, тим чіткіше усвідомлюється певна проблема і тим більше поліваріантність, багатоманітність можливих шляхів її проектного розв'язання. Так, успіхи природничої науки у справі встановлення закономірностей природи значно розширюють простір інженерно-технічного проектування, виступають основою його чіткого та ясного конституювання у відносно самостійний різновид діяльності. Між тим, скромніші досягнення суспільствознавчої науки, а також особливості об'єкту проективного осмислення суспільних перетворень (рефлексивність, подвійна суб'єкт-об'єктна природа, мінливість тощо) зумовлюють доволі вузькі горизонти соціального проектування, а нерідко його майже синкретичну злитість із практикою. Крім теоретичного аспекту, на процес визначення об'єкта проектування впливає весь комплекс матеріально-виробничих, соціально-політичних і світоглядно-духовних факторів. Для усвідомлення проблемної ситуації, що має бути вирішена, вихідне значення мають, передусім, матеріально-виробничі чинники, серед яких провідну роль відіграє потреба щодо звільнення людини з-під влади природної та соціальної стихій. У процесі її задоволення відбувається матеріалізація, опредметнення ідеальних конструкцій як у певних артефактах (господарського, соціального, політичного та духовного значень), так і в засобах реалізації самого конструктивного мислення. Якщо перші впливають на проектування опосередковано, відображаючись у свідомості проектувальника в якості прототипів, то другі виявляються безпосередньою формою проектування. Наприклад, ще в давньоєгипетський період потреба будувати іригаційні споруди,

організовувати сільсько-господарчі роботи, визначати площу ділянок землі зумовила появу геометрії та відповідних матеріально-технічних засобів розв'язання геометричних проблем: лінійки, циркуля тощо. Стрибок розвитку форм об'єктивації засобів здійснення проєктивно-конструктивної думки був пов'язаний із винаходом письменності, а в подальшому – паперу та друкарства. Завдяки цьому забезпечується міжчасовий зв'язок, створюються передумови для виникнення неосяжної галактики духу. Інша важлива подія – це науково-технічна революція, внаслідок якої частка науково-інформаційної діяльності в структурі матеріального виробництва поступово стає основною, а потреба в проєктуванні як формі сполучення теорії та практики все більш відчутною. Крім того, розвиток інформаційно-кібернетичних технологій зумовлює прогресуючу автоматизацію проєктувальних систем, включення до проєктування штучного інтелекту, навіть, формуючи потенційну загрозу цілковитого витіснення людського розуму з процесу задуму та конструювання майбутнього.

У сучасному суспільстві проєктування є масовим і професійним заняттям, а сама культура сьогодення все з більшими підставами починає називатися «проєктною», оформлюючи особливий простір проєктування. Найважливіша складова цього простору – результати проєктувальної діяльності, тобто проєкти – ідеальні моделі функціонування ще не існуючих штучних об'єктів (проєкт як модель) та в сукупності приписів щодо реалізації цих моделей у конкретно-історичних умовах певної епохи (проєкт як припис), що знімають і втілюють особливості проєктування (здійсненність, відповідність соціальному замовленню, інтересам і цінностям епохи, конструктивна цілісність, завершеність). Цей внутрішній зміст виражається за допомогою спеціальної мовно-знакової системи, наприклад, в формі текстів, схем, розрахунків, моделей, малюнків тощо.

Проєктування педагогічних систем, процесів, ситуацій є складною, багатоступеневою діяльністю, яка здійснюється поетапно, від загальної ідеї до детально описаних конкретних дій. Проєктування в технічних науках (М. Азімов, Л. Арчер, В. Гаспарський, Дж. Джонс, Я. Дитріх, П. Хілл та інші) традиційно розуміється як підготовчий етап виробничої діяльності. Воно призначене для вирішення актуальної технічної проблеми, основою

якого є винахід; зміст проекту визначається ціннісними орієнтаціями; у процесі проектування моделюється певний об'єкт дійсності. Науковець О. Ільченко під проектуванням розуміє визначальну рису сучасного мислення та цілеспрямовану діяльність, яка дозволяє знайти рішення проблем і здійснити зміни в якомусь об'єкті.

Проектування згідно теоретико-діяльнісної парадигми базується на уявленні про характер і специфіку людської діяльності. Його основою згідно цієї парадигми є моделі, поняття та засоби теорії діяльності. Проектування з орієнтацією на теоретико-діяльнісну парадигму полягає в тому, що в ньому приймаються до уваги закони природного розвитку та функціонування об'єкту, зміна чи створення якого проектується; в об'єкті допускаються спонтанні флуктуації; діяльність суб'єкта процесу проектування є елементом (або умовою) цієї системи.

2. Особливості педагогічного проектування.

Одним із видів проектувальної діяльності на думку науковців (І. Дичківська, Є. Коваленко, А. Оголь та інші) є педагогічне проектування. Останнє, як зазначає А. Оголь, забезпечує розвиток особистості, оптимальний вибір педагогічних впливів, врахування реакцій об'єкта на них, аналіз результатів та визначення перспектив. Під педагогічним проектуванням Є. Дичківська розуміє цілеспрямовану діяльність, за допомогою якої визначається необхідність педагогічних перетворень, прогнозуються та оцінюються наслідки реалізації певних педагогічних задумів. У процесі педагогічного проектування дослідник Є. Коваленко виділяє такі види діяльності, як аналіз, розробка змісту професійної підготовки спеціаліста, діагностика мети навчання та його стану, підготовку інформаційних матеріалів, відбір навчальної літератури, розробку педагогічних технологій навчання та контролю.

Педагогічне проектування – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності вчителя та учнів, а іноді й батьків. Для кожного педагога воно є функцією не менш значущою, ніж організаторська, комунікативна або гностична (пошук змісту, методів, шляхів взаємодії з учнями) діяльність. Сутність педагогічного проектування полягає в тому, що створюються орієнтовні варіанти майбутньої діяльності та прогнозуються її

результати. Об'єктами педагогічного проектування можуть бути педагогічні системи, педагогічний процес та педагогічні ситуації.

Педагогічне проектування, на думку М. Алексєєва, є процесом, у якому важливим є зміст проектування та виконавець проекту, який уміє відрізнити істотне від неістотного, основне від другорядного тощо. У зв'язку з цим проект може бути тільки авторським. Дослідник А. Цимбалару зазначає, що підготовка майбутніх вчителів до проектування освітнього простору та відповідної організації педагогічної діяльності характеризується гнучкістю, адаптивністю до особливостей певного навчального закладу, збалансованістю щодо надання академічних знань і практичних умінь, наявністю можливостей для проявів творчості вчителів.

Проектування навчального процесу на рівні постановки освітніх цілей знаходить відображення у вдосконаленні якості знань, умінь та навичок суб'єкта учіння. Специфіка такого процесу оволодіння системою знань передбачає формування в особистості самостійності дій, необхідності розширення арсеналу вмінь та навичок за рамки заданих взірців і алгоритмів. Це потребує введення в процес навчання системи творчих завдань, активізацію самостійності діяльності, виокремлення специфічних критеріїв оцінки засвоєння навчального матеріалу.

Деякі науковці (М. Кларін, В. Ляудіс та інші) у процесі педагогічного проектування різних відрізків навчального процесу визначають таку послідовність дій педагога:

1. Опис організаційних елементів (ідентифікувати модуль, назвати модуль, виділити необхідні знання та уміння, охарактеризувати категорію суб'єктів учіння, намітити план закріплення).

2. Запис навчальної мети розділу/модуля (обрати одне уміння, описати прояв, умови та критерії).

3. Виділення складових навчального завдання, видів навчальних дій (визначення змісту, опис результатів виконання завдання, класифікація завдань, підготовка заключного завдання, вибудовування завдань у певній послідовності).

4. Визначення змісту навчальних завдань (на засвоєння різниці – перелічити способи пошуку інформації; на засвоєння правил – перелічити правила, які необхідні для розв'язання завдання; на

засвоєння дій – основні кроки процедури або дій; на засвоєння взаємодії – ключові риси дій).

5. Визначення терміну навчання.

6. Вибір способів презентації отриманих результатів.

Сучасні науковці (В. Виноградов, Г. Кравченко, Н. Кугуєнко, А. Моїсеєв, О. Прикот та інші) виділяють етапи педагогічного проектування та відповідні до них об'єкти діяльності: моделювальний; безпосереднього проектування; конструювальний. Так, етап моделювання передбачає створення законів, концепцій, положень, а педагогічні процеси будуть спрямовані на розробку теоретичних поглядів, навчальних програм тощо. Етап безпосереднього проектування характеризується складанням кваліфікаційних характеристик, професіограм, навчальних планів, навчальних програм, посадових інструкцій тощо. На цьому етапі педагогічні процеси спрямовані на складання розкладів, графіків, вимог до проведення навчально-пізнавальної діяльності тощо. Етап конструювання передбачає правила внутрішнього розпорядку, плани роботи, а педагогічні процеси спрямовані на складання наочних посібників, підручників тощо.

Згідно з думкою Г. Кравченко, важливо знати й урахувати особливості педагогічного проектування, що визначають результати проектної діяльності в системі методичної роботи. Автор виділяє до кожного рівня проектування відповідний результат: на концептуальному рівні результат складає концепція, модель, проект; змістовний рівень передбачає створення положення, програми та стандартів; результатом технологічного рівня стають посадові інструкції, організаційні схеми керування, навчальні плани та технології; на процесуальному рівні проектування результатом є алгоритм дій, дидактичні засоби, програмні продукти, методичні рекомендації, розробки навчальних тем. Отже, педагогічне проектування є процесом створення вчителем уявлення про майбутній процес навчання та виховання.

Ефективність педагогічного проектування, на думку дослідників (Н. Тарапака, Н. Гагаріна), залежить від дотримання наступних принципів: прогностичності; покроковості; нормування; зворотного зв'язку; продуктивності; культурної аналогії (орієнтація на досягнення людства); саморозвитку; взаємозв'язку навчання, виховання та розвитку; гуманізації (задоволення особистісних

освітніх потреб); науковості; мотивації навчально-пізнавальної діяльності; оптимізації (вибір та реалізація найкращого варіанту організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням конкретних умов, необхідних зусиль учасників педагогічного процесу та їхніх реальних можливостей для здобуття максимально можливих результатів за мінімально необхідних затрат часу); активності, свідомості та самостійності (спонукання суб'єктів учіння до цілеспрямованої самостійності навчально-пізнавальної активності; формування потреби в здійсненні аналізу результатів власної пізнавальної діяльності; активізація прагнення до пізнавальної самостійності). Вищезазначені принципи допомагають майбутньому педагогу оптимально організувати та удосконалювати власну професійну діяльність.

3. Проектна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності.

На сучасному етапі розвитку освіти інноваційні процеси глибоко увійшли в її різні сфери. Вони спрямовані на становлення педагога нового типу, який здатний вирішувати коло значущих педагогічних проблем. Одним із аспектів управління інноваційними процесами в навчальному закладі дослідники Н. Капустін, М. Поташник, Т. Шамова, вважають роботу з педагогічними кадрами, яка передбачає створення умов для інноваційної педагогічної діяльності. Готовність педагога до інноваційної діяльності визначається його здатністю створювати, сприймати, реалізовувати нововведення, а успіх інноваційної діяльності шкіль залежить від сформованості проєктувальних умінь педагогів. Отже, основою готовності вчителя до інноваційної діяльності є проєктна культура.

Проблема формування проєктної культури на сьогодні стає актуальною для системи освіти, оскільки вона відповідає потребам формування нової якості сучасної людини та розвитку творчої діяльності суб'єктів освітнього процесу. У наукових дослідженнях учених М. Ахметової, Ю. Веселової, Н. Запесоцької, І. Колесникової, А. Маркова, В. Радіонова, Н. Топіліної, Л. Філімонюк розкрито поняття «проєктна культура». До проєктної культури навчального закладу та засобів її формування звертались І. Зімня, А. Кравцов, В. Сидоренко, В. Ченобитов та інші.

Феномен проектної культури не тільки все більш привертає увагу дослідників (філософів, істориків, теоретиків культури, методологів проектування), а й стає однією з найважливіших складових сучасного освітнього процесу. Сучасний контекст проектування, взятий у його цілісності, можна позначити поняттям «проектна культура». Історія виникнення проектної культури пов'язується з філософією мистецтва епохи Відродження, що сформувала уявлення про людину-титана, здатну не тільки наслідувати прийнятні зразки, а й свідомо творити нові світи та ставлення до природи як джерела сил і енергії. Розвиток цих ідей відбувається в Європейській філософії XVII століття, коли утверджується культ науки. Остаточно проектна культура формується до середини XX століття. Проектна культура, як зазначають А. Кравцов, С. Писарев, В. Ченобитов, приходить на зміну традиційним культурам.

На початку 70-х років XX століття Б. Арчер визначив проектну культуру як сукупний досвід матеріальної культури, який втілено в мистецтві планування винаходу, створення та виконання. Як зазначає Л. Філімонюк, сучасна розвинута культура проектування – це один із полюсів горизонтального трикутника: «теорія»-«проектування»-«практика».

Проектна культура є загальною формою реалізації мистецтва планування, прогнозування, створення, виконання й оформлення. Вона покликана об'єднати два дотепер непересічних напрями освіти: гуманітарно-художній та науково-технічний. Проектність науковець І. Зімня розглядає як освітню тенденцію майбутнього. Автор однієї з сучасних концепцій проектної освіти Г. Ільїн пов'язує свою концепцію з поняттям проектної культури та проектного мислення. Особливістю проектної культури дослідник визначає прагнення зробити щось нове в матеріальній і духовній сферах. Отже, проектна культура виражається в проектній діяльності й проектному мисленні та втілена в мистецтві планування, винаходу, перетворення світу на підґрунті задалегідь продуманих проектів.

Аналіз визначень понять проектної культури в різних дослідженнях, дозволяє розуміти її як спосіб творчої самореалізації людини. Проектна культура особистості – це відносно нове поняття, яке увійшло в науку з розробкою технологій соціальної

інженерії. Однак, на думку Н. Запесоцької, однією з основних характеристик «людини культурної» є її здатність до проектної діяльності, тобто, до продуктивного уявлення, творчості та вільного перетворення реальності на основі моделі бажаного майбутнього.

Проектну культуру А. Кравцов, Л. Філімонюк, В. Ченобитов визначають як соціально-прогресивну творчу діяльність суб'єктів освітнього процесу в усіх доступних їм сферах буття або свідомості, при цьому вона представляє діалектичну єдність процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знакових систем) та розпредмечування (засвоєння культурної спадщини); спрямовану на перетворення оточуючої їх дійсності; на перетворення скорбів людської історії у внутрішнє багатство особистості; на виявлення та розвиток сутнісних сил суб'єктів, які приймають участь у проектуванні. На думку А. Ашерова і В. Шеховцової, проектна культура – це якісна характеристика розвитку творчих здібностей людини або групи людей, які досягнуті в результаті засвоєння теоретичних знань та практичних умінь в певному виді діяльності та дозволяють удосконалювати та створювати нові об'єкти, предмети, технології, процеси з метою задоволення потреб людини.

Відсутність проектної культури призводить до невміння педагога ставити перед собою мету своєї діяльності, визначатися в професійному та ціннісному плані. За М. Ахметовою, проектна культура вчителя – це складова частина його професійно-педагогічної культури, сукупність «проектних» засобів інноваційного перетворення педагогічної дійсності на основі прогнозування, планування, конструювання та моделювання освітньо-виховних явищ, процесів та систем. Проектно-діяльнісний рівень умінь вчителя сьогодні визначає його професіоналізм. Характеризуючи особистість, яка оволоділа проектною культурою, Л. Філімонюк, вважає, що це суб'єкт, який здатний самостійно здійснювати проектувальну діяльність від «задуму до результату», до проектування та реалізації індивідуальних життєвих програм.

Проектну культуру педагога Н. Топіліна визначає як «інтегративний соціокультурний феномен, який об'єктивує в педагогічній практиці рівень методологічної культури педагога». Як інтегральна якісна властивість професійної діяльності, вона характеризується такими проявами: прагнення цілеспрямовано

перетворити соціум; ціннісна орієнтованість та реалізованість; відмова від знанієцентризму в проектувальній діяльності, опір на ідеї людино-, культуро-, природо- та соціодоцільності освітньої системи школи; критеріальним характером відбору альтернативних педагогічних засобів, їх залежністю від необхідності реалізації конкретної функції, імовірнісним характером можливих рішень.

Без оволодіння проектною культурою педагог не зможе здійснювати свою професійну діяльність. Аргументи на користь необхідності засвоєння проектної культури більшість дослідників називають наступні: проектування зміцнює тип мислення учасників проекту, наближаючи їх до потреб ХХІ століття; проектування визначає нове, сучасне, інноваційне обличчя освітньої установи; проектування реалізує ідеї особистісно-творчої педагогіки; проектування змінює конкурентоздатність самого вчителя.

Рівень проектної культури знаходиться в прямій залежності від наявності в навчальному закладі системи її формування. Ефективність формування проектної культури педагога обумовлена високим рівнем рефлексивного управління цим процесом. Рефлексивний характер управління дозволяє зробити процес формування проектної культури творчим.

Тенденція, яка розкриває залежність формування проектної культури від ступеня розвитку професійної свободи особистості, її творчої самореалізації в педагогічній діяльності у виборі її стратегії й тактики. Проектна культура є не тільки результатом педагогічної свободи особистості, а й необхідною основою розвитку здатності ставити перед собою цілі діяльності у відповідності зі своїми намірами. У сучасному суспільстві пріоритетні позиції займає цінність людської особистості, багатство її духовного світу, яке виявляється в загальній професійно-педагогічній та проектній культурі.

Специфіка діяльності вчителя, система його цінностей, можливості для творчої реалізації особистості, дають змогу виділити основні властивості, притаманні проектній культурі: інтегративність; соціальність; регулятивність (саморегуляція діяльності особистості як вищий рівень її сформованості). Результати проектної діяльності мають забезпечити продуктивно-орієнтований характер, тобто, фіксуватися у вигляді опису цілей, методів та умов їх досягнення з урахуванням педагогічної,

економічної, екологічної та соціальної доцільності. Сукупність матеріалів, а також виконана діяльність і є проектом, за яким оцінюється рівень оволодіння проектною культурою.

Умовами оволодіння педагогом проектною культурою є:

- мотивація особистості на оволодіння проектною культурою;
- організація процесу проектування в навчальному закладі;
- інноваційна спрямованість педагогічної діяльності;
- можливість вибору особистістю шляхів саморозвитку;
- розширення та поглиблення професійної майстерності вчителя;
- різноманітність видів діяльності;
- самореалізація та самоактуалізація в освітньому процесі.

Проектна культура вчителя ґрунтується на:

- проектній компетентності (знання та уміння з основ проектування);
- сформованості творчих якостей особистості вчителя;
- умінні будувати особисті підходи до вирішення нестандартних ситуацій;
- творчій активності.

Проектна культура передбачає формування вчителя як творчої особистості, яка має постійну потребу в самоосвіті, побудові особистого плану безперервної освіти. Процес формування проектної культури має бути спрямований на створення інноваційного середовища, умов для постійного пошуку, оновлення засобів професійної діяльності. Динаміка цього процесу може бути забезпечена лише тоді, коли проектна культура функціонуватиме в педагогічному досвіді вчителя систематично.

Література

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики : Монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.

2. Ашеро́в А. Т. Метод определения структуры и содержания учебного материала, формирующего проектную культуру будущих инженеров-педагогов в процессе системотехнической подготовки / А. Т. Ашеро́в, В. И. Шеховцова // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПІ», 2009. – № 1. – С. 45–54.

3. Бережна Л. Проектна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності / Л. Бережна // Теорія та методика управління освітою. – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. – № 3 – 2010. – С. 1–7. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10beripa.pdf>.

4. Берштадский М. Е. Когнитивная технология обучения : теория и практика применения / М. Е. Берштадский. – М. : Сентябрь, 2011. – 256 с.

5. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006 – Т. 9. – № 2 – С. 20–27.

6. Бутченко Т. І. Зміст поняття «проектування» / Т. І. Бутченко // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2009. – № 37. – С. 144–154.

7. Бутченко Т. І. Соціально-політичне проектування: проблема взаємозв'язку суспільних потреб і державних інтересів : Монографія / Т. І. Бутченко. – Запоріжжя : КСК-Альянс, 2011. – 280 с.

8. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.

9. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта. – М. : Наука, 1997. – 223 с.

10. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

11. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Упоряд.: Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.

12. Кукушин В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 474, [1] с.

13. Мариновська О. Я. Упровадження педагогічних інновацій: система проектувально-впроваджувальної діяльності / О. Я. Мариновська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 3 (72). – С. 34–39.

14. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – [2-е вид, доп. і перероб.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

15. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.

16. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : Навч. посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

17. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня : підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньо шкільної методичної роботи / А. Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : (збірник наукових праць). – К. : ТОВ «Праймдрук», 2013. – С. 103–110.

18. Шулик Г. О. Педагогічна практика : Навч. посіб. для студ. пед. вузів / Г. О. Шулик, В. І. Шулик. – К. : Науковий світ, 2000. – 143 с.

19. Явоненко О. В. Комплексний підхід до розв'язування проблем фахової підготовки студентів педвузу / О. Ф. Явоненко, В. О. Савченко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 167–172.

Практичне заняття 1.1.

Методичні засади педагогічного проектування

Питання для обговорення

1. Значення педагогічного проектування в професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

2. Етапи педагогічного проектування.

3. Педагогічна ситуація – одиниця проектування навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики.

Методичні рекомендації

Заняття проводиться у формі круглого столу. Форма проведення практичного заняття передбачає активне обговорення зазначених питань, вільний обмін думками.

У першому питанні необхідно довести ефективність проектування в професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Свою відповідь підтверджувати прикладами з власної навчально-пізнавальної діяльності.

Друге питання передбачає висвітлення етапів педагогічного проектування (моделювальний; безпосереднього проектування;

конструювальний, концептуальний, змістовний, технологічний), запропонованих різними науковцями (наприклад, Г. Кравченко, Н. Кугуєнко).

У третьому питанні розкрийте сутність поняття «педагогічна ситуація». Дайте класифікацію ситуацій. Доведіть, що саме вона містить сукупність умов, необхідних для отримання обмежених, специфічних результатів. На конкретному прикладі покажіть проблему, яку спільно розв'язують педагог і суб'єкт учіння в її сутнісних показниках завдяки керованому, змістовно-структурному перетворенню умов цієї ситуації та їх опануванню.

Організація круглого столу

Перелік ролей:

1. Модератор (1 студент або викладач).
2. Асистент модератора (1 студент).
3. Доповідачі по першому питанню (2-3 студента).
4. Доповідачі по другому питанню (2-3 студента).
5. Опоненти (усі інші студенти).

Завдання та інструкції модератору: він має заздалегідь розробити програму із зазначенням прізвищ та імен учасників; підібрати тематику та спланувати виступи в межах головної теми; визначити регламент роботи (як правило, виступи тривають до 10 хвилин, участь у дискусії – до 5 хвилин); розробити проект рішень. Також в обов'язки модератора входить ведення круглого столу відповідно до програми та регламенту; виділення конструктивних пропозицій; підведення підсумку.

Завдання та інструкції асистенту модератора: він має забезпечити роботу комп'ютерного обладнання та інших технічних засобів для відтворення аудіо- і відеоматеріалів; підготувати аудиторію, дошку; під час заняття допомагати учасникам у розміщенні наочних матеріалів, показу презентацій тощо.

Завдання та інструкції доповідачу: він має заздалегідь підготувати доповідь (додаток 1) з обраної тематики; у своєму виступі запропонувати та обґрунтувати декілька аргументів важливості педагогічного проектування; навести конкретні приклади впливу проектування на підвищення рівня власної навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності.

Завдання та інструкції опоненту: він має опрацювати рекомендовану до практичного заняття літературу, законспектувати

в довільній формі основні поняття та визначення. Для того, щоб процес обговорення був цікавим, під час практичного заняття необхідно уважно слухати доповіді, робити нотатки та висловлювати особисту думку щодо питання, яке обговорюється. Орієнтовні критерії для аналізу доповідей: розкриття теми, достатність доказів, послідовність розгортання матеріалу, готовність доповідача до дискусії.

Учасники круглого столу мають дотримуватися регламенту, демонструвати високу культуру спілкування, наукову толерантність, виявляти повагу до альтернативних точок зору.

Література

Базова

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 112 с.

2. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

3. Лук'янчиков М. І. Проблема проектування навчальної діяльності майбутнім учителем у процесі фахової підготовки / М. І. Лук'янчиков // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Бердянськ : БДПУ, 2014. – С. 175–180.

4. Ступницкая М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – М. : Первое сентября, 2010. – 44 с.

Допоміжна

1. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – № 2. – Т. 9. – С. 20–27.

2. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Упоряд. : Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.

3. Мариновська О. Я. Упровадження педагогічних інновацій : система проєктувально-впроваджувальної діяльності / О. Я. Мариновська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 3 (72). – С. 34–39.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под. ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

Самостійна робота 1.1.

Порівняльна характеристика понять: «проектування», «моделювання», «планування», «конструювання», «прогнозування»

Методичні рекомендації

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначте зміст суміжних понять: «проектування», «моделювання», «планування», «конструювання», «прогнозування» та заповніть таблицю 1. Зробіть їх порівняльну характеристику та сформулюйте висновок.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика понять

Поняття	Зміст поняття	Відмінне	Спільне
«проектування»			
«моделювання»			
«конструювання»			
«планування»			
«прогнозування»			

Література

1. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

2. Коляда М. Г. Педагогічне прогнозування: теоретико-методологічний аспект: Монографія / Михайло Георгійович Коляда. – Донецьк : Вид-во «Ноулідж», 2014. – 268 с.

3. Лісіна Л. О. Конструювання навчальних технологій як творчий процес / Л. О. Лісіна // Педагогічні науки. – Рівне : РДПУ. – 2009. – Вип. 124. – С. 28–39.

4. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : Монографія / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.

5. Машбиц Е. И. Психологические проблемы проектирования учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1979. – № 6. – С. 96–104.

6. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М. : Народное образование, 2005. – 384 с.

7. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : Навч. посібник / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – [2-е изд., испр. и доп.] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

Індивідуальна робота 1.1.

Витоки педагогічного проектування

Методичні рекомендації

Висвітлення цього питання передбачає підготовку реферату. У рефераті розкрийте використання проектування в різних галузях людської діяльності. Покажіть необхідність і доцільність запозичення проектування в освіту. Висвітліть власну точку зору на використання проектування в навчально-пізнавальній та педагогічній діяльності.

Вимоги до оформлення реферату:

– вступ (1–1,5 стор.), у якому формулюються актуальність теми та проблема означеного питання;

– основна частина, у якій відображається теоретичні аспекти теми, що вивчається та результати емпіричних досліджень;

– висновок (1–1,5 стор.), у якому формулюються основні положення з означеної проблеми, даються рекомендації до її подальшої розробки.

– список використаних джерел, оформлений відповідно до вимог.

Обсяг реферативної роботи має складати 12–15 сторінок тексту формату А4.

Література

1. Батієвська Т. Проектування навчального процесу майбутніх фахівців як педагогічна проблема / Т. Батієвська // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 64–69.

2. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : Учеб. пособие / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.

3. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 153 с.

4. Коротов В. М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования / В. М. Коротов // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 46–51.

Лекція 1.2.

Проектувальна діяльність майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема

План

1. Сутність поняття «проектувальна діяльність».
2. Психолого-педагогічні основи проектувальної діяльності педагога.
3. Структура проектувальної діяльності.

Ключові слова: проектувальна діяльність, структура проектувальної діяльності, принципи проектувальної діяльності, вимоги до проектувальної діяльності.

Стислий зміст лекції

1. Сутність поняття «проектувальна діяльність».

Діяльність, що забезпечує проектування, є специфічним видом діяльності, опис якої відбувається поняттями методології процесу проектування та відповідними засобами (М. Алексєєв). Тобто це діяльність, яка організує процес проектування та знаходиться в рефлексивному відношенні до нього. Проектувальна діяльність дозволяє, використовуючи мову технологічних процедур, переводити педагогічну позицію, педагогічний задум, педагогічні уявлення про той чи інший педагогічний об'єкт у форму проекту, який може бути реалізований в освітній практиці (В. Монахов).

У дослідженнях науковці для характеристики проектувальної діяльності використовують різні варіації слова проектувальна – проектна, проективна. У довідковій літературі значення цих слів трактується так: проектувальний вживається стосовно до проектування (у 1 значенні); проектний стосовно – проекту (у 1 значенні), проектування (у 2 значенні); проективний – стосовно проєкції (у 1 значенні), проектування (у 2 значенні). Отже, усі поняття можна вважати синонімічними, так як їх зміст має

однакове смислове ядро. Однак доцільно використовувати поняття «проектувальна діяльність», так як проектувальна в першому значенні стосується поняття «проектування».

У науково-педагогічних дослідженнях (О. Абдулліна, Ю. Бабанський, В. Бессонова, В. Єлманова, В. Сластьонін, В. Якунін та інші) запропоновано один з шляхів удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів – формування і розвиток проектувальної діяльності. Остання передбачає оволодіння майбутнім педагогом системою психолого-педагогічних, методичних та спеціальних наукових знань та вмінь. До останніх З. Баранова відносить: здатність орієнтуватися, виокремлювати перспективу та управляти діяльністю. Тому, від рівня опанування майбутнім вчителем проектувальною діяльністю залежатиме організація власної педагогічної діяльності, якості підготовки до занять, освітніх заходів тощо. Проектувальна діяльність, на думку Т. Яковенко, може бути сформована на основі п'ятискладового алгоритму: формування мотивації до вивчення специфіки проектувальної діяльності, загального уявлення про проектування навчально-методичного забезпечення модульної технології, вміння проектувати модульну програмно-методичну документацію; застосування проектувальних умінь у навчальних ситуаціях; використання проектувальних умінь у практичній діяльності під час практик. Отже, проектувальну діяльність автор визначає як низку умінь.

Проектувальна діяльність визначається дослідниками (В. Монахов, С. Васекін та інші) як продумана в усіх деталях модель педагогічної діяльності, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів та викладача. Важливу роль проектувальній діяльності відводять О. Абдулліна, Н. Загрязкіна. На їхню думку, вона є одним із факторів, який забезпечує в процесі розв'язання завдань досягнення поставленої мети. При цьому вчені зазначають, що необхідно дотримуватися певного алгоритму: усвідомлення смислу педагогічного завдання; визначення суб'єкта та об'єкта навчальної ситуації; установалення суперечливих відношень; розуміння сутності проблеми; пошук можливих варіантів виходу з проблемної ситуації; виокремлення найбільш оптимального варіанту розв'язання ситуації.

Проектувальна діяльність стає засобом розвитку й саморозвитку як специфічних проектувальних здібностей, так і особистості в цілому, виступаючи універсальним джерелом навчання, виховання, творчої взаємодії учасників педагогічного процесу. Невід'ємною частиною проектувальної діяльності в системі методичної роботи є формування загального поля проблем, під час аналізу яких вибудовується предмет проектування, конкретизація цілі.

Проектувальну діяльність студентів більшість науковців характеризує як комплекс умінь: підбір найбільш важливих та значущих з предмету тем та проблем для проектів, дослідження й вирішення яких може дати цікаві результати; врахування інтересів і здібностей студентів; визначення кількості учасників проекту; вибір найбільш ефективного виду навчального проекту; визначення структури проекту та планування дій щодо вирішення проблеми; обрання методів для розв'язання визначених завдань (в першу чергу дослідницьких).

Низка науковців (А. Цимбалару, Т. Чернецька та інші) трактують поняття «проектна діяльність» як набір необхідних операцій для реалізації навчального проекту; засіб саморозвитку учнів, оскільки сприяє створенню розвивального середовища, яке мотивує знанієво-вміннєву активність; організацію процесу узагальненого й безпосереднього пізнання дійсності, що набуває характеру сучасного проектування, яким передбачено отримання конкретного (практичного) результату та його публічного представлення.

Проектувальна діяльність – процес узагальненого й опосередкованого пізнання дійсності, під час якого людина використовує наукові, технологічні, технічні, економічні й інші знання для виконання проектів зі створення культурних цінностей.

2. Психолого-педагогічні основи проектувальної діяльності педагога.

Як і будь-яка діяльність, проектувальна діяльність ґрунтується на певних законах, принципах, що її унормовують. До них можна віднести такі:

– принцип прогностичності обумовлений самою природою проектування, орієнтованого на майбутній стан об'єкту. Особливо яскраво він проявляється при використанні проектування для

створення інноваційних зразків. Природа проектувальної діяльності припускає поступовий перехід від проектної задуми до формування образу мети і образу дій. Від нього – до програми дій і її реалізації. Причому кожна подальша дія ґрунтується на результатах попередньої.

– Принцип нормування вимагає обов'язковості проходження усіх етапів створення проекту в рамках регламентованих процедур.

– Принцип зворотного зв'язку нагадує про необхідність після здійснення кожної проектної процедури отримувати інформацію про її результативність і відповідним чином коригувати дії.

– Принцип продуктивності підкреслює прагматичність проектувальної діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату, що має прикладну значущість.

– Принцип культурної аналогії вказує на адекватність результатів проектування певним культурним зразкам.

Небезпека отримання проектної результату, що лежить поза культурним полем, знімається, якщо в учасників проектувальної діяльності є розуміння того, що індивідуальна творчість учня або педагога не є самодостатньою. Щоб бути включеним в культурний процес, необхідно навчитися розуміти й відчувати своє місце в ньому, формулювати власний погляд на досягнення людства на основі вивчення культурно-історичних аналогів. При цьому отримання наукових знань і знайомство з культурними цінностями важливо здійснювати в зіставленні з власним розсудом і результатами пізнавальної діяльності.

Успішна організація проектувальної діяльності пов'язана з виконанням ряду *вимог*:

– вимога контекстності, тобто не ізольованого представлення предмета проектування, а в співвідношенні з певним контекстом (контекстами). Виходячи з того, що функціонування та розвиток системи освіти вимагає враховувати не лише психолого-педагогічні, а й філософські, культурологічні, юридичні, економічні, соціальні, психологічні, фізіологічні та інші проблеми, педагогічне проектування пов'язане з оперуванням знаннями міждисциплінарного характеру, що відбивають широкий спектр наук. Якщо ми хочемо в результаті проектування отримати нову модель навчання, слід заздалегідь проаналізувати увесь соціально-освітній контекст, в який у результаті вона виявиться вписаною.

– Вимога активності учасників проектування. Одним із проявів активності є добровільна включеність і емоційно-ціннісне проживання своєї участі в проекті. У процесі створення проекту важливо врахувати активність суб'єктів, що не лише безпосередньо беруть участь, а й просто причетних до нього, готових узяти участь в обговоренні проектних проблем. Особливість проектування полягає в тому, що має зважати на усі думки та пропозиції, науково обґрунтовані рішення. Якість педагогічного проекту буде вищою, якщо в його обговоренні візьмуть активну участь кваліфіковані фахівці, учені, громадські організації.

Проектувальна діяльність є однією з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації майбутніх учителів, формує в них усі необхідні професійні компетенції: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Використання її у фаховій підготовці забезпечує самостійне засвоєння та систематизацію знань, орієнтування в інформаційному просторі, бачення проблеми тощо. У процесі цієї діяльності реалізуються актуальні завдання зростання професійної майстерності майбутніх педагогів. Проектувальна діяльність забезпечує розвиток творчих здібностей, пізнавальної активності, самостійності особистості.

У проектувальній діяльності як педагогічному явищі науковці (М. Алексєєв, А. Раппапорт та інші) звертають увагу на вирішення низки проблем. Однією з них є проблема загальних особливостей педагогічного проектування, яка пов'язана з виокремленням проектувальної діяльності та діяльності, яка її забезпечує. На думку М. Алексєєва, проектувальна діяльність спрямована на розробку моделі об'єкта, програми, плану, організацію роботи для його створення.

Проектувальна діяльність, на думку науковців (О. Зосименко, Є. Полат та інші), є способом отримання знань, який має частково-пошуковий та пошуковий характер. Вона дозволяє суб'єктам учіння самостійно добувати знання, встановлювати зв'язки тощо. Науковці відмічають, що використання проектування саме в цьому напрямку сприяє формуванню ключових компетентностей. Зокрема, Є. Коваленко зазначає, що в результаті проектування створюється проект управління навчальним процесом, який реалізується через взаємодію педагога та суб'єктів учіння. Ця

взаємодія контролюється шляхом співставлення результату з метою. Після співставлення педагог розробляє спеціальні коригувальні технології навчання, які дозволяють досягнути необхідних результатів. Потім процес повторюється до остаточного досягнення поставлених цілей. На етапі проектування системи управління навчальним процесом передбачено: аналіз професійної діяльності та вибір змісту освіти; прогнозування цілей навчання; аналіз вихідного стану системи навчання; розробка та конструювання навчально-змістовних матеріалів.

3. Структура проектувальної діяльності.

Важливим аспектом проектувальної діяльності є визначення її складових. Це питання досліджувалося в працях О. Мариновської, В. Монахова, Н. Кузьміної та інших. У структурі проектувальної діяльності науковці (Т. Веретенко, О. Зосименко, С. Соболева, Є. Полат та інші) виділяють підготовчий, практичний та заключний етапи. Управління проектом на кожному етапі має здійснюватися педагогом через певні види робіт. На підготовчому етапі викладач пропонує вибрати тематику проектів, націлюючи студентів на обрання найбільш актуальної; орієнтує на пошук необхідної інформації, визначає критерії оцінювання їхньої діяльності. Майбутні учителі можуть вносити свої пропозиції щодо зміни чи коригування обраної теми за своїм бажанням та інтересами в межах визначених проблем. Сумісно з педагогом вони визначають план проекту, джерела, способи збирання й аналізу інформації, планується можливий результат проекту. На практичному етапі студенти займаються збором, аналізом та систематизацією інформації, моделюють результати проекту, формулюють висновки. Головне завдання педагога на цьому етапі спрямувати роботу студентів на досягнення результату через індивідуальні та групові консультації, стимулювати проектну діяльність, надавати необхідну допомогу. Студенти мають відчувати зацікавленість викладача в результатах їхньої діяльності. На заключному етапі студенти оформлюють проект у вигляді звіту про результати своєї діяльності. Готують схеми, таблиці, діаграми, карти та презентації проекту. Оформлення проектів відбувається в довільній формі та залежить від фантазії й творчості студентів. Висновки формулюються відповідно до поставлених завдань. Обов'язковим на заключному етапі є публічний захист проекту, під час якого

важливим є: оформлення результатів проекту; вміння викласти основну ідею своєї роботи, привернути увагу присутніх до певної проблеми; чіткість, правильність та конкретність відповідей на запитання аудиторії. На цьому етапі викладач виступає як опонент та експерт, аналізує виконану роботу та дає оцінку вкладу кожного із авторів в результат проекту за розробленими критеріями оцінювання. Конкретний результат навчального проекту має подвійне значення: по-перше – це досягнення мети проекту, а по-друге – професійне зростання студента, розвиток у нього проєктивних здібностей.

Науковець Є. Коваленко в структурі проєктувальної діяльності визначає такі елементи: створення проекту навчання, реалізацію цього проекту, контроль та коригування з метою удосконалення. Від проєктувальної діяльності залежить продуктивність педагогічної діяльності, яка передбачає здатність педагога до реалізації власного задуму, активність, розуміння інтересу учнів та рівень сформованих знань. На етапі проєктування системи управління навчальним процесом передбачено: аналіз професійної діяльності та вибір змісту освіти; прогнозування цілей навчання; аналіз вихідного стану системи навчання; розробка навчальних матеріалів; конструювання навчально-змістовних матеріалів. На етапі реалізації проекту навчання педагог має організовувати та здійснювати процес навчання. Етап контролю та корекції педагогічної діяльності передбачає вибір способів контролю; оцінки рівня сформованих умінь; проєктування корегувальних технологій навчання. Уміння якісно виконувати діяльність на кожному з етапів системи управління процесом навчання визначає професійну компетентність педагога.

У структурі проєктувальної діяльності Н. Тарапака і Н. Гагаріна виділяють п'ять основних компонентів. Перший компонент забезпечує організацію стимулювального енерго-інформаційного простору (предметного, соціокультурного, освітнього), для розвитку потенціальних можливостей суб'єктів учіння. Другий – створює умови для самореалізації кожного учасника навчального процесу: розкриття фізичної, емоційно-ціннісної, креативної, мовленнєвої, пізнавальної, художньо-естетичної та соціально-моральної ліній розвитку. Третій – передбачає організацію продуктивного спілкування як умову

соціального розвитку суб'єктів учіння, формування позитивної «Я-концепції». Четвертий – забезпечує психолого-педагогічну підтримку вирішення суб'єктами учіння власних проблем, допомога в самопізнанні, самооцінці, самовизначенні та самоактуалізації. П'ятий – сприяє підвищенню професійної майстерності, проектувальної культури педагогічних кадрів. З метою досягнення позитивних результатів проектувальної діяльності майбутні педагоги мають пройти багаторівневу систему підготовки: інформаційно-теоретичну; організаційно-практичну із закріпленням та апробацією теоретичних знань на практиці; рефлексивну із самостійною роботою з переосмислення та творчого аналізу своєї діяльності; корекційну, яка спрямована на поповнення наявних труднощів; методологічну, яка передбачає підготовку педагогів, які можуть учити інших, створювати свої майстер-класи.

Структуру проектувальної діяльності Г. Сазоненко розкриває через такі компоненти: орієнтовно-мотиваційний, операційно-виконавчий і рефлексивно-оцінювальний. На думку науковця, формування проектувальної діяльності передбачає відпрацювання педагогом кожного з них. Він зазначає, що першочергове значення має усвідомлення вмотивованої проблеми та самостійне формулювання завдань у безпосередньому зв'язку з проектним.

У дослідженні Ю. Жилиєвої проектувальна діяльність майбутнього вчителя складається з організаційного та змістового компонентів. Так, організаційний компонент забезпечує система лекційно-семінарських занять. Змістовий компонент передбачає мотивоване вирішення певних проблемних завдань. Це потребує перегляду навчального матеріалу загальнопедагогічних та фахових дисциплін з метою виділення циклу проблем і, відповідно, розробки проектних завдань, система яких забезпечить інтегроване засвоєння теоретичного матеріалу в процесі проектної діяльності студентів за умов використання проектної технології.

У своєму дослідженні О. Мариновська виділяє в структурі проектувальної діяльності проектно-впроваджувальну діяльність. На її думку, вона входить до моделі проектної діяльності та обґрунтовується наявністю інваріантних, індивідуальних і спорадичних ознак. Проектно-впроваджувальну діяльність учителя О. Мариновська визначає як діяльність, що передбачає самостійне

виявлення вчителем проблеми в педагогічній практиці, обґрунтування шляхів її розв'язання з використанням нових чи інноваційних технологій, розробку персональної технології досягнення передбачуваних результатів і впровадження цієї технології в практику.

Порівняння поглядів науковців на структуру проектувальної діяльності дає підстави стверджувати, що повної ідентичності між назвами компонентів, їх змістом та кількістю немає. Однак, чітко простежуються спільні складові. Найчастіше зустрічаються такі: визначення проблеми, цілепокладання, планування, вибір оптимальних способів дій, контроль і оцінка, рефлексія. Отже, аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що проектувальна діяльність є багатоступеневим, багатоструктурним та поліфункціональним педагогічним явищем, що зумовлює поетапність її формування.

Література

1. Жилиєва Ю. М. Метод проектів та проектна технологія в контексті загальнопедагогічної підготовки вчителя [Електронний ресурс] / Ю. М. Жилиєва // Наукові записки Малої академії наук України. – 2009. – № 44. – С. 110–115. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/3019/>.

2. Зосименко О. В. Особливості організації проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін : Метод. рек. для викл. та студ. пед. вищ. навч. закл. / О. В. Зосименко. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2005. – 43 с.

3. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Упоряд. : Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.

4. Лук'янчиков М. І. Сутність та структура проектувальної діяльності майбутнього вчителя / М. І. Лук'янчиков // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : Зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 18 (23). – С. 185–189. – (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).

5. Монахов В. М. Технологические основы конструирования и проектирования учебного процесса : Монография / В. М. Монахов. – Волгоград : «Перемена», 1995. – 260 с.

6. Тарапака Н. В. Психолого-педагогічне проектування як інноваційна технологія в дошкільних навчальних закладах / Н. В. Тарапака, Н. П. Гагаріна // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : КДЛУ, 2000. – Вип. 13. – С. 96–102.

Практичне заняття 1.2.

Проектувальні вміння майбутнього педагога

Питання для обговорення

1. Порівняльна характеристика комплексу проектувальних умінь у дослідженнях різних авторів.

2. Вплив різних проектувальних умінь на ефективність фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Методичні рекомендації

До першого питання здійсніть аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо формування проектувальних умінь у майбутнього педагога та визначте комплекс умінь, який пропонують різні автори. Заповніть таблицю 2. Знайдіть спільні вміння в кожному комплексі та зробіть висновок.

Таблиця 2

Аналіз структури проектувальної діяльності

Автор	Проектувальні вміння	Спільні вміння
Н. Кузьміна	Формулювати цілі; передбачувати результати діяльності; планувати цілі на далеку перспективу; обирати оптимальний технологічний процес діяльності; відбирати раціональні способи праці; проектувати системи контролю за ходом і результатами роботи	
О. Дубасенюк	Моделювати стратегічні програми розв'язання педагогічних цілей і завдань; уявляти майбутній результат; визначати власні проблеми та проектувати способи їх вирішення; конструювати діяльність; відбирати раціональний зміст і засоби досягнення поставленої мети	
С. Стрілець		

Є. Коваленко		
А. Єлькін		

У другому питанні доведіть необхідність оволодіння майбутнім учителем музики різними проектувальними вміннями. Запропонуйте власний комплекс проектувальних умінь, який допоможе ефективно розв'язувати навчально-пізнавальні завдання самопідготовки та майбутньої професійної діяльності вчителя музики. Обґрунтуйте відповідь.

Література

Базова

1. Єлькін А. Проектна технологія навчання, данина моді чи нагальна потреба [Електронний ресурс] / А. Єлькін. – Режим доступу : <http://ipro.vo.uz/publ/13-1-0-90/>.

2. Жияєва Ю. Метод проектів та проектна технологія в контексті загальнопедагогічної підготовки вчителя [Електронний ресурс] / Ю. Жияєва. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/3019/>.

3. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

4. Романюк Я. В. Проектувальні вміння майбутнього фахівця гуманітарного спрямування в системі педагогічного проектування : теоретичні та методологічні засади проблеми / Я. В. Романюк // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 50. – Педагогічні науки. – 2010. – С. 200–204.

5. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

6. Стрілець С. І. Підготовка вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій : Монографія / С. І. Стрілець. – Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 380 с.

7. Яковлева Н. О. Концепция педагогического проектирования : методологические аспекты : Монография / Н. О. Яковлева. – М. : Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.

Допоміжна

1. Борытко Н. М. Педагогические технологии : Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. [Под ред. Н. М. Борытко]. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.

2. Мариновська О. Я. Упровадження педагогічних інновацій: система проєктувально-впроваджувальної діяльності / О. Я. Мариновська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 3(72). – С. 34–39.

3. Лук'янчиков М. І. Роль проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики у навчально-пізнавальній діяльності / М. І. Лук'янчиков // Педагогіка та психологія : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. – С. 59–61.

4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.

Самостійна робота. 1.2.

Характеристика сутності поняття «уміння»

Методичні рекомендації

Користуючись психолого-педагогічною та довідковою літературою випишіть різні тлумачення поняття «уміння». Зробіть порівняльну характеристику цих визначень. Знайдіть спільне та відмінне в загальних, спеціальних, професійних та педагогічних уміннях. Зробіть характеристику видів педагогічних умінь. Висвітліть роль умінь у професійній діяльності майбутнього вчителя музики.

Заповніть таблиці 3 та 4. Зробіть письмовий висновок.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз змісту поняття «уміння»

Автор	Зміст поняття «уміння»

Характеристика педагогічних умінь

Педагогічні уміння	Зміст умінь
Аналітичні	
Прогностичні	
Проектувальні	
Організаторські	
Перцептивні	
Рефлексивні	
Комунікативні	
Мобілізаційні	
Інформаційні	
Розвивальні	
Орієнтаційні	
...	

Література

1. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

2. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / М. М. Левина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

3. Лук'янчиков М. І. Проектувальні уміння майбутнього педагога як умова успішної організації навчально-пізнавальної діяльності дітей у полікультурному просторі / М. І. Лук'янчиков // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал. – Дрогобич : Коло, 2016. – № 5(136). – С. 169–173.

4. Маркова А. К. Психология труда учителя : Кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

5. Романюк Я. В. Проектувальні вміння майбутнього фахівця гуманітарного спрямування в системі педагогічного проектування : теоретичні та методологічні засади проблеми / Я. В. Романюк //

Індивідуальна робота 1.2.

Вплив проектувальних умінь на розв'язання навчальних ситуацій під час фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Методичні рекомендації

Наведіть приклади ситуацій самопідготовки до різних дисциплін (4-5), у яких ефективність їх вирішення залежить від певного проектувального уміння. Заповніть таблицю 5.

Таблиця 5

Вплив проектувальних умінь на розв'язання навчальних ситуацій

Дисципліна	Навчальна ситуація	Уміння	Підвищення якості професійної підготовки
«Основний музичний інструмент»	Перше ознайомлення з музичним твором. Робота починається з розучування окремих тем	Сформулювати мету першого заняття. Наприклад, усвідомити художню ідею твору, ескізно виконати твір тощо	Постановка цілі на конкретне заняття допоможе вибудувати систему підцілей до загальної цілі – високоякісне виконання твору, створення власної інтерпретації, розкриття художньо-емоційного образу музичного твору тощо. Розуміння виконавцем художньої ідеї твору сприятиме встановленню зв'язків між засобами музичної виразності, нотним текстом та його адекватним

			відтворенням
«Постановка голосу»			
«Методика музичного виховання»			
...			

Література

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.

2. Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. М. Кравченко. – К., 2006. – 22 с.

3. Лук'янчиков М. І. Теоретичні основи впровадження педагогічного проектування у професійну підготовку майбутнього вчителя музики / М. І. Лук'янчиков // Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук праць. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20 (1-2016). – С. 75–80.

4. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. М. Полякова. – Х., 1999. – 20 с.

5. Черв'якова Н. І. Педагогічні можливості застосування задачного підходу у процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н. І. Черв'якова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць / [гол. ред. В. С. Курило]. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. – № 9 (172). – С. 159–165.

Питання та завдання для самоконтролю та самоперевірки

1. Розкрийте сутність понять «проект», «проектування», «педагогічне проектування», «дидактичне проектування».

2. Схарактеризуйте складові проектної культури педагога.

3. Доведіть необхідність використання проектування під час професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

4. Висвітліть етапи педагогічного проектування.
5. Визначте зміст поняття «педагогічна ситуація».
6. Розкрийте структуру проектувальної діяльності.
7. Висвітліть роль умінь у виконанні будь-якої діяльності.
8. На що спрямована кожна група педагогічних умінь?
9. Покажіть вплив різних проектувальних умінь на ефективність здійснення навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.
10. Які проектувальні уміння, на Вашу думку, забезпечать підвищення рівня оволодіння навчальним матеріалом під час фахової підготовки?
11. Що нового для себе Ви відкрили, вивчаючи матеріал цього модулю?
12. Яка ідея чи думка у цьому модулі справила на Вас найбільше враження? Чому?

Змістовий модуль 2. Організація проектувальної діяльності в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Навчальні цілі

Уточнити, поглибити знання студентів про зміст понять «інноваційні технології», «проектна технологія», «метод проектів». Висвітлити сучасні підходи до організації проектувальної діяльності майбутнього вчителя, зокрема особистісно-діяльнісний, системний, задачний. Розвивати уміння логічно мислити, робити висновки.

№	Назва теми	Лекція	Практичне заняття	Самостійна робота	Усього
2.3	Сучасні підходи до організації проектувальної діяльності майбутнього вчителя	2	2	4	8
2.4	Метод проектів – сучасна педагогічна технологія	2	2	3	7
Усього		4	4	7	15

Лекція 2.3.

Сучасні підходи до організації проєктувальної діяльності майбутнього вчителя

План

1. Значення підходів в організації педагогічної діяльності.
2. Особистісно-діяльнісний підхід в організації педагогічного процесу.
3. Системний підхід в діяльності педагога.

Ключові слова: підхід, діяльнісний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, системний підхід.

Стислий зміст лекції

1. Значення підходів в організації педагогічної діяльності.

У сучасній науці існує багато підходів до організації педагогічної діяльності. Від правильності вибору певного підходу залежить її результат. У великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо декілька визначень поняття «підхід»: 1) сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь; 2) замасковані прийоми, виверти, до яких удаються з якоюсь метою. Також, поняття «підхід» тлумачиться, як сукупність прийомів, способів, здатних впливати на кого-, чого-небудь, під час вивчення чого-небудь, ведення справи.

Дослідник І. Зімня «підхід до навчання» розуміє, як світоглядну категорію, у якій відбиваються соціальні настанови суб'єкта як носія суспільної свідомості; як глобальну та системну організацію освітнього процесу; як поняття, що є першим за поняття «стратегія навчання» і складається з відповідних методів, форм, прийомів. У словнику з методології науковці (Д. Новиков, О. Новиков) зазначають, що з одного боку, підхід розглядають як певний вихідний принцип, позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний), а з іншого – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний). Н. Дюжева стверджує, що методологічний підхід є стратегією, яка базується на основних положеннях відповідної теорії та визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження.

У методології педагогічних досліджень розрізняють різні підходи, які дають змогу з різних боків розглянути певні явища на

основі окремого аспекту. О. Отич зазначає, що в сучасній педагогічній науці поряд із традиційними технологічними підходами, які міцно утвердилися в наукових розвідках з проблем гуманістичної педагогіки (особистісний, деференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенціальний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо) все більш вагоме місце посідають нові методолгічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які, на погляд ученої, більше узгоджуються з сучасними соціальними та освітніми реаліями.

В. Шарко виокремила такі підходи до методичної підготовки вчителя: гуманістичний, акмеологічний, герменевтичний, культурологічний, діяльнісний, рефлексивний, технологічний, особистісно-орієнтований, інтегративний, андрагогічний, адаптаційний, контекстний. Така різноманітність створює умови для адекватного вибору підходу. Однак, зважаючи на те, що з позиції лише одного підходу важко зрозуміти сутність предмета дослідження, найчастіше учені спираються їх сукупність. Зокрема, Н. Дюжева під час професійної підготовки майбутніх учителів пропонує застосовувати системний, компетентнісно-діяльнісний і технологічний підходи. Л. Прояненкова спирається на компетентнісний та діяльнісний.

Отже, ефективність професійної підготовки, формування відповідних умінь залежить від наукових положень, на основі яких здійснюється ця діяльність.

2. Особистісно-діяльнісний підхід в організації педагогічного процесу.

Оптимальною основою проектування навчально-пізнавальної діяльності є особистісно-діяльнісний підхід, коли враховуються істотні зв'язки. Він потребує вивчати педагогічні процеси в логіці цілісного розгляду всіх основних компонентів діяльності, її цілей, мотивів, дій, операцій, способів регулювання, коригування, контролю та аналізу результатів, які досягаються. За цим підходом (Ю. Бабанський, В. Сластьонін, Н. Сорокін) система заходів, яка розробляється, набуває повного, завершеного характеру: від мети діяльності до її кінцевого результату.

З позицій особистісно-діяльнісного підходу не можуть окремо існувати знання та уміння. Людина засвоює визначені види діяльності, отримуючи та перероблюючи відповідну інформацію, яка описує її способи та прийоми, властивості об'єктів, ознаки та механізми явищ. Факт засвоєння проявляється в умінні здійснювати діяльність. При цьому остання може функціонувати в різних формах: мовленнєвій, матеріальній (предметній) або розумовій, проте завжди залишається такою діяльністю, у якій розрізняються орієнтовна та виконавська частини. Орієнтовна частина діяльності є саме тими знаннями, які існують у формі розумової дії, а уміння є виконавською частиною діяльності, що проявляється в мовленнєвій або матеріальній формі. Тобто знання та уміння є однією й тією ж діяльністю, однак існують у різних формах (В. Беспалько, Ю. Татур).

У навчанні особистісно-діяльнісний підхід спирається на ідеї Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна. Основоположники цього підходу розглядали діяльність як цілеспрямовану активність людини у взаємодії з оточуючим світом в процесі розв'язання завдань, які визначають її існування та розвиток. Так, О. Леонт'єв, виходячи з концепції загальної побудови діяльності, у загальній системі людської діяльності виділяє так звані окремі. Змістом окремих діяльностей є практичні та розумові дії як відносно самостійні процеси, що підпорядковані усвідомленій меті. Дії підпорядковані не самостійному спонуканню, а тій діяльності педагога, до складу якої вони входять. Наприклад, підготовка та проведення педагогом виховної бесіди є відносно самостійним процесом, тобто сукупністю дій. Визначена сукупність дій, підпорядковується досягненню мети, наприклад, сформулювати в суб'єктів учіння правильне уявлення й поняття про конкретні норми поведінки та бажання виконувати ці норми. Однак ця конкретна мета має значення як частина загальної мети діяльності педагога – виховання високоморальної особистості. Окремий процес (як сукупність дій) є окремою діяльністю, який входить до складу всієї діяльності вчителя. Ці окремі діяльності і є уміннями як складні цілісні дії. Визначаючи структуру умінь, О. Леонт'єв вказує на те, що кожна дія складається з операцій, у яких реалізується визначений спосіб виконання дій. Вони є технічним складом дії та відповідають умовам цієї дії, а не меті.

Операції входять до змісту дії як спосіб її виконання, трансформуючись і автоматизуючись. Дія, яка відокремилися від тих умов, у яких вона виникла є операцією. Оскільки ця дія автоматизувалася, то вона стає навичкою. Тому, операція є способом реалізації дії, яка в результаті багаторазового застосування в постійних умовах діяльності трансформується та втрачає усвідомлену цілеспрямованість, автоматизується та перетворюється в навички та відноситься до уміння як частина до цілого.

Відповідно до цього підходу діяльність визначають як основу, засіб і вирішальну умову розвитку особистості, як форму активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом. Особистість розглядають як суб'єкт діяльності, який саме формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми й визначає характер цієї діяльності та спілкування. З погляду психології, зміст освіти засвоюється не шляхом передачі інформації людині, а в процесі її власної активної, спрямованої діяльності. Науковець Ю. Татур відзначає, що узагальненим результатом професійної освіти має стати готовність випускника до соціальної та професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися.

Відтак, у фаховій підготовці майбутніх учителів необхідно виділити ті види діяльності, якими вони мають оволодіти, і забезпечувати виконання цих видів діяльності під час навчальних занять. За словами Л. Прояненкової, професійна підготовка в межах діяльнісного підходу будується як послідовне виконання типових професійних завдань. Н. Дюжева констатує, що вектор діяльнісного підходу спрямований на організацію процесу навчання. Оскільки оволодіння компетенцією неможливо без набуття досвіду діяльності, то можна стверджувати, що компетенції й діяльність взаємопов'язані й взаємодоповнюють одна одну. З огляду на це дослідниця пропонує об'єднати два підходи в компетентісно-діяльнісний.

В останні роки в педагогічній науці проводяться дослідження з розробки й випробовування концептуальних положень професійної підготовки вчителя в рамках особистісно-діяльнісного підходу. Особистісно-діяльнісний підхід розглядається в єдності особистісного та діяльнісного компонентів і в своєму

особистісному компоненті він передбачає, що в центрі навчання знаходиться той, хто сам навчається: його мотиви, цілі, психологічні особливості. Виходячи з інтересів того, хто навчається, рівня його знань і умінь, викладач визначає навчальну мету заняття й формує, спрямовує та коригує весь освітній процес з метою розвитку особистості. У процесі викладання будь-якого навчального предмета максимально враховуються його національні, статеві, вікові, індивідуально-психологічні особливості. У сучасних педагогічних дослідженнях (О. Бондаревська, В. Серіков, І. Якиманська) пропонується цілісна концепція особистісно-орієнтованого навчання. Згідно з цією концепцією навчання скеровується на розвиток учня, який є суб'єктом пізнання, передбачаючи спеціальну організацію його навчальної діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід переорієнтовує процес навчання на самостійне розв'язування студентами конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проектних тощо). При цьому педагог має визначити їх номенклатуру, дії, ієрархію, форму подання та організувати виконання цих дій учнями за умови оволодіння ними орієнтовною основою й алгоритмом виконання. За визначенням І. Зімньої, особистісно-діяльнісний підхід з позиції тих, хто навчається, означає наявність актуальної ситуації, нових форм, правил, способів і засобів соціально-професійно-комунікативної діяльності, тобто розвиток не тільки професійної компетентності учня, а й його особистості в цілому. Це, зокрема, означає, що на основі переходу зовнішнього у внутрішнє в студента цілеспрямовано й ефективно формується саморегуляція, самооцінювання. У цьому процесі ставиться й вирішується основне завдання освіти: створення умов розвитку гармонійної, морально досконалої, соціально активної, професійно компетентної особистості, що саморозвивається.

Як ефективний засіб підготовки вчителів до реалізації особистісного підходу під час викладання спеціального шкільного предмета виступає виклад його змісту в контексті педагогічного завдання. Педагогічне завдання в цьому випадку – це модель особистісно орієнтованої навчальної ситуації, «занурюючись» в яку майбутній вчитель випробовує деякі варіанти своєї професійної

поведінки, виявляє ціннісні аспекти в матеріалі, що вивчається, визначає способи актуалізації особистісних функцій учня (змістотворення, вибір, самооцінка тощо), «програє» варіанти поведінки учнів за умов різних колізій, вчиться розпізнавати мотиви, рефлексувати власні дії й особистісні якості.

Особистісно-діяльнісний підхід в професійній підготовці майбутнього вчителя музики сприяє підвищенню навчально-пізнавальної активності студентів, розвиткові самостійності їх професійного мислення, формуванню індивідуального стилю навчально-пізнавальної та професійної діяльності. Навчання методам особистісно-діялісного підходу в студентів спрямовано на розвиток особистості учня і, відповідно, на свій особистісний розвиток. Моделювання і обговорення різноманітних педагогічних ситуацій, вільний обмін думками, формулювання висновків розвивають у студентів навички аналітичної діяльності й особистісно-професійної рефлексії. Таким чином, особистісно-діялісний підхід сприяє формуванню у майбутніх вчителів музики навичок професійного саморозвитку.

3. Системний підхід в діяльності педагога.

Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі освіти є цілісною педагогічною системою, що потребує системного підходу до його управління. Запровадження системного підходу передбачає глибокий теоретичний аналіз сутності освітнього процесу, як системи, закономірностей його функціонування та розвитку, а також сутності процесу педагогічної діяльності. Системний підхід передбачає дослідження предметів та явищ як системи, що об'єднують первинні елементи в єдине ціле. Одним з основних принципів такого підходу є розглядання системи з позиції її внутрішньої побудови та цілісності. При цьому кожна система аналізується як частина деякої більшої системи, в якій вона функціонує. При системному аналізуванні потрібно враховувати зовнішні та внутрішні зв'язки системи, яка досліджується.

З позиції системного підходу, для аналізу будь-якого об'єкту, явища або процесу потрібно визначити їх структуру, тобто виділити елементи та взаємозв'язки. При цьому система має бути цілісною. В основі аналізу та способів управління системою розгортається цільовий підхід, який полягає в тому, що всі компоненти системи та їх взаємозв'язки зорієнтовані на реалізацію

визначених цілей та завдань, які розв'язуються в процесі конкретної діяльності. Виходячи з цього, часто в освіті системний підхід називають системно-діяльнісним, орієнтуючи його на категорію діяльності та її основні компоненти. Способами аналізу при системному підході є такі категорії: визначення впливу зв'язків системи; виявлення елементів, необхідних для ефективного функціонування системи; виявлення зв'язків між елементами системи.

Уперше системний підхід до організації навчального процесу застосував Ю. Бабанський, який рекомендував виділяти елементи системи навчання: цільовий, мотиваційний, змістовий, організаційний, контроль-коригувальний, оцінювально-результативний. Усі ці елементи знаходяться в тісному взаємозв'язку та в певній послідовності. Тобто цілі визначають зміст навчального матеріалу, що призводить до вибору принципів, форм, засобів та методів навчання. Вимоги до сучасного впровадження системного підходу в навчально-виховний процес передбачають проведення динамічного аналізу функціонування й розвитку елементів педагогічної системи, розглядання навчання як єдиного й взаємозв'язаного процесу взаємодії педагога та учня. У цій системі взаємозв'язку педагог виступає стимулятором активно-пізнавальної діяльності суб'єкта учіння (К. Бабанський, В. Беспалько, В. Сластьонін, Н. Сорокин, Ю. Татур).

Системний підхід спрямований на забезпечення принципу системності у формуванні знань та вмінь, звертає увагу на інтеграційні властивості об'єктів, їх походження, зв'язки та структуру на основі методологічних принципів системності та всебічності вивчення явищ і процесів. У контексті системного підходу реалізується вимога наявності різнорідних елементів та їх певної totoжності для інтеграції, передбачається діалектичний зв'язок інтеграції та диференціації, які заперечують одна одну на рівні елементів, проте взаємопов'язані на рівні системи. Системний підхід вивчає, розглядає певний об'єкт у повному обсязі з урахуванням його істотних властивостей. При вивченні проблем формування понять найбільш продуктивним є системний підхід (В. Беспалько, Л. Виготський, Б. Гершунський, О. Леонтьєв та інші).

На думку В. Земцової, система методичної підготовки вчителя – це педагогічна система, що передбачає сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегративну якість особистості вчителя – методичну готовність. Ця система орієнтована на завдання педагогічної системи вищого порядку – професійної підготовки. Системний підхід передбачає з'ясування внеску окремих компонентів у розвиток особистості як системного цілого.

Діяльність педагога з позицій системного підходу науковці (С. Корчинський, С. Смірнов, Л. Столяренко та інші) розуміють як цілісну систему, що складається із взаємопов'язаних її видів. Останні, на думку науковців (З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова), спрямовані на формування у майбутнього вчителя наступних *проектувальних умінь* в процесі фахової підготовки:

- діагностичних (встановлення рівнів сформованості проектувальних умінь щодо їхньої успішності в навчально-пізнавальній діяльності);

- орієнтаційно-прогностичних (визначення напрямків проміжних та кінцевих результатів формування проектувальних умінь);

- конструктивних (конструювання змісту роботи за умов захоплюючого її характеру);

- організаційних (стимулювання активності впровадження проектування у фахову підготовку, співвіднесення конкретних завдань навчання з означеною метою);

- інформаційно-пояснювальних (педагог виконує роль наукового керівника проектувальної роботи студента);

- комунікативно-стимулювальних (встановлення доброзичливих відносин та залучення студентів особистим прикладом до активного впровадження проектування у власну діяльність);

- аналітико-оцінних (аналіз, перевірка запланованого з досягнутим, пошук шляхів підвищення продуктивності роботи);

- дослідно-творчих (реалізується в науковому підході до психолого-педагогічних явищ, методів науково-педагогічного дослідження як самореалізація майбутнього вчителя на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, побудова програми самовдосконалення).

Системний підхід дає можливість представити модель формування проєктувальних умінь у майбутніх учителів музики як єдність компонентів – мети, завдань, змісту, методів, форм. Системний підхід забезпечує обґрунтування теоретичних та практичних засад проєктувальної діяльності, взаємозв'язків між компонентами. Сутність системного підходу полягає в тому, що об'єкт вивчають як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему. Основними *принципами* системного підходу є такі:

- цілісність (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів);
- ієрархічність будови (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементами вищого рівня);
- структуризація (дає можливість аналізувати елементи системи та їх взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури);
- множинність (використання кібернетичних, економічних та математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом);
- системність (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи).

Тобто, системний підхід забезпечує цілісний погляд на проблему професійної підготовки майбутніх учителів і дає змогу розглядати її, по-перше, як інваріантний етап неперервної педагогічної освіти вчителя, що здійснюється під час навчання студентів у вищих навчальних педагогічних закладах, а по-друге, процесу методичної підготовки.

Література

1. Бабанский Ю. К. Педагогика : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб.] – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
3. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : Словник / В. Й. Бродовська,

В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.

4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу // Матеріали науково-практичної конференції «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір : стан, проблеми, перспективи» // Педагогіка і психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – Вип. 468. – С. 143–153.

5. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

6. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.] – К. : Знання, 2005. – 399 с.

7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : Учебник для студ. пед. вузов. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

8. Ропиков Н. И. Категория цели : проблемы исследования / Н. И. Ропиков. – М. : Мысль, 1980. – 127 с.

9. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.

10. Слостенин В. А. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

11. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : Модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с. [1].

12. Федорова Т. В. Специальные задания для бакалавров дошкольного и начального образования по формированию у них проектировочной компетентности / Т. В. Федорова // Эволюция теории и практики современного образования : реалии и

перспективи : [Материалы Третьего Международного Педагогического Форума] / Самара : ПГСГА, 2014. С. 278–283.

13. Щербакова О. Н. Проективные умения как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста в области дошкольного образования / О. Н. Щербакова // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. науч. конф. – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 201–204.

14. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1988. – 160 с.

Практичне заняття 2.3.

Задачний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музики

Питання для обговорення

1. Визначення понять «задача», «завдання», «педагогічна задача», «педагогічна ситуація».

2. Сутність задачного підходу в навчально-пізнавальній діяльності.

3. Конструювання навчальних, педагогічних ситуацій та алгоритм їх розв'язання.

Методичні рекомендації

Перше питання передбачає розкриття змісту основних категорій (проблема, умови, завдання, задача), які характеризують задачний підхід. Дайте порівняльну характеристику понять «педагогічна задача» за різними науковцями (І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Л. Спірін). Проаналізуйте погляди дослідників щодо пошуків оптимального розв'язання поставлених педагогічних задач. Подумайте, від чого залежить позитивний ефект розв'язання педагогічних задач у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики.

У другому питанні проаналізуйте, у чому полягає основна ідея задачного підходу в навчально-пізнавальній діяльності. Дайте визначення цього підходу за різними авторами (Г. Балл, Г. Кравченко, І. Мельникова).

Готуючись до третього питання, дайте визначення понять «ситуація», «навчальна ситуація», «педагогічна ситуація». Заздалегідь обдумайте, змоделюйте та оформіть письмово навчальні та педагогічні ситуації, які можуть виникнути або мали

місце в процесі вивчення фахових дисциплін та педагогічної практики. Врахуйте такі етапи:

1. Трансформація ситуації в навчальну проблему; визначення мети проблеми та закладання її в умови задачі.

2. Системний аналіз навчальної проблеми; корекція мети через уточнення умов.

3. Формулювання умов задачі з проблеми; достатність умов для її структури; виявлення суперечностей між умовами та метою.

4. Пропозиція гіпотетичних рішень; пошук принципів способу рішень; аналіз відповідності способу рішень і поставлених цілей.

5. Варіанти рішень; побудова дерева рішень; корекція цілей в процесі рішення задачі.

6. Пошук відомих алгоритмів способу рішень; розробка власних алгоритмів способу рішень; виявлення суперечностей між запропонованими алгоритмами та поставленими цілями.

Орієнтовний алгоритм запису ситуації запропонований в таблиці 6.

Таблиця 6

Алгоритм запису ситуації

№	Послідовність дій під час розв'язування ситуації	Зміст дій
1.	Проаналізувати мікросередовище, в якому відбувається подія, явище; вивчити ситуацію, яка виникла, сприйняти й зрозуміти суть педагогічної ситуації, перевести її на мову педагогічної теорії – сформулювати завдання	У складі групи, індивідуально вивчити ситуацію та сформулювати завдання; визначити причинно-наслідкові зв'язки, спрогнозувати способи розв'язування
2.	Виявити вихідний стан суб'єктів ситуації, визначити педагогічні категорії, які представлені; урахувати зовнішні фактори, умови і обставини, що змогли спровокувати цю ситуацію	Проаналізувати вихідні стани учасників ситуації; місце, час, зв'язок з навчально-виховним процесом
3.	Виявити протиріччя, джерело розвитку подій, явища, які аналізуються, виникли й потребують розв'язання	З'ясувати причини можливого утруднення, непередбачених дій суб'єктів учіння

4.	Побудувати гіпотезу у вигляді запропонованого розв'язування (відповіді) або шляхів його пошуку	Визначити причини виникнення проблеми; встановити шляхи педагогічної взаємодії, які досягають мети й результатів навчально-пізнавальної діяльності
5.	Визначити шляхи розв'язування ситуації та обґрунтувати зміст практичних дій, спрямованих на її розв'язування	Визначення й обґрунтування способів і шляхів досягнення очікуваного результату. Вибір адекватних способів дій
6.	Оцінити результати розв'язування ситуації	Порівняння отриманих результатів із прогнозованими (визначення положень педагогічної теорії, які були вдало або невдало використані в означеній ситуації, врахування помилок, які були допущені)
7.	Визначити додаткові превентивні заходи, що логічно впливають із ситуації та вимагають реалізації (назвати форми, методи, засоби, які варто використати в цій ситуації для отримання позитивного результату)	Аналіз можливих виникнень аналогічних ситуацій (визначити позитивний досвід, зробити висновки й оцінити ситуацію з точки зору її типовості для педагогічної діяльності)

Література

Базова

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.

2. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : Словник. / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.

3. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості

дошкільної освіти / Упоряд. : Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.

4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

5. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.] – К. : Знання, 2005. – 399 с.

6. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

7. Лук'янчиков М. І. Проблема задачного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя музики : зб. наук. праць / М. І. Лук'янчиков / Гол. ред. І. Т. Богданов. – Бердянськ : БДПУ, 2013. – № 3. – С. 65–70. – (Педагогічні науки).

8. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : Учебник для студ. пед. вузов. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

10. Ропиков Н. И. Категория цели : проблемы исследования / Н. И. Ропиков. – М. : Мысль, 1980. – 127 с.

11. Слостенин В. А. Педагогический процесс как система / Слостенин В. А. – М. : Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

12. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Роспедагентство, 1997. – 174 с.

Допоміжна

1. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : Учеб.-метод. пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.

2. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв’язання педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. М. Полякова. – Х., 1999. – 20 с.

3. Савин Н. В. Педагогика : Учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. № 2001 / Н. В. Савин. – М. : Просвещение, 1972. – 303 с. [1].

4. Хмель Н. Д. Педагогический процесс как объект деятельности учителя : Уч. пособие для студентов и преподавателей педагогических институтов / Н. Д. Хмель. – Алма-Ата : Казахский педагогический институт имени Абая, 1978. – 116 с.

5. Черв’якова Н. І. Педагогічні можливості застосування задачного підходу у процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н. І. Черв’якова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць / Гол. ред. В. С. Курило. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. – № 9(172). – 159–165.

Самостійна робота 2.3.

Класифікація педагогічних задач та характеристика їх змісту

Методичні рекомендації

Зробіть порівняльну характеристику класифікацій педагогічних задач за різними авторами та заповніть таблицю 7. Визначте основу їх класифікації, на вироблення яких умінь вони спрямовані. Обґрунтуйте Вашу думку.

Таблиця 7

Класифікація педагогічних задач

Автор	Клас, до якого відноситься задача	Зміст компонентів педагогічної задачі за визначеною класифікацією
К. Нор	навчально-логічні	дозволяють зв’язувати істотні ознаки понять, процесів, явищ, пов’язаних з педагогічними технологіями
	пошукові	передбачають знаходження нових

		знань
	дослідницькі	мають експериментальний, інтерпретаційний характер
	творчі	у своїй основі містять різні ситуації, пов'язані з дефіцитом інформації й часу, з альтернативними відповідями
	корекційного типу	пов'язані з необхідністю формування рефлексивної позиції студента в процесі засвоєння педагогічних технологій
Л. Спирін		
В. Сластьонін		
...		

Література

1. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства : Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. П. Андриади. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.

2. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / М. М. Левина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000 – Педагогика и психология / Л. М. Митина. – М. : Academia, 2004. – 318 с.

4. Сластенин В. А. Педагогика : Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 380 с.

5. Сластенин В. А. Педагогический процесс как система / Сластенин В. А. – М. : Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

6. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Роспедагентство, 1997. – 174 с.

7. Якунин В. А. Педагогическая психология : Учеб. пособие / В. А. Якунин. – [2-е изд.]. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 348 с.

Індивідуальна робота 2.3.

Значення задачного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя музики

Методичні рекомендації

Розробіть презентацію на одну із тем (або оберіть тему самостійно):

1. Виявлення ефективних шляхів опрацювання музичного твору інструктивного характеру в класі основного музичного інструменту.

2. Оптимальний вибір методів мотивації учнів до виконання народних пісень.

3. Розвиток власної пізнавальної активності у вивченні музично-теоретичного матеріалу.

4. Підвищення емоційної стійкості диригента під час роботи з хором колективом.

Література

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.

2. Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. М. Кравченко. – К., 2006. – 22 с.

3. Лук'янчиков М. І. Проблема задачного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя музики / М. І. Лук'янчиков // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки) / гол. ред. І. Т. Богданов. – Бердянськ : БДПУ, 2013. – № 3. – С. 65–70.

4. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. М. Полякова. – Х., 1999. – 20 с.

5. Черв'якова Н. І. Педагогічні можливості застосування задачного підходу у процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів /

Н. І. Черв'якова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць / Гол. ред. В. С. Курило. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. – № 9 (172). – С. 159–165.

Лекція 2.4.

Метод проектів – сучасна педагогічна технологія

План

1. Сутність поняття «метод проектів».
2. Особливості проектної технології навчання.

Ключові слова: психолого-педагогічне проектування, технологія, технологія навчання, освітня технологія, проектна технологія, метод проектів.

Стислий зміст лекції

1. Сутність поняття «метод проектів».

Метод проектів є цілісною конструкцією інноваційної системи та передбачає організацію навчання, за якого ті, хто навчаються, набувають знань і навичок у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, що мають такі закономірності:

1. Під час проектування традиційного процесу навчання предмета є фрагмент його змісту та діяльнісно-процесуальне забезпечення. В особистісно орієнтованій освіті елементом проектування стає подія в житті особистості, яка дає цілісний життєвий досвід, у якому знання – його частина.

2. Проектування навчання стає предметом спільної діяльності вчителя й учнів, а діалог є способом життєдіяльності суб'єктів освіти.

3. Згладжується межа між змістовим і процесуальним аспектами навчання: процес у вигляді діалогу, пошуку, гри стає джерелом особистісного досвіду.

4. Навчання втрачає риси штучного прояву та зовнішньої регламентації й наближається до природньої життєдіяльності людини.

5. З'являються риси міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування, педагог не функціонер, оскільки його внутрішній світ стає складовою змісту освіти.

6. Текст як фрагмент засвоєної культури усвідомлюється через контекст (орієнтування на актуалізацію особистісних смислів, а не

на поверхове їх засвоєння), тобто розвиток «Я» йде через «діалог», через усвідомлення не фрагмента цілісної життєдіяльності, а самої цілісності, що передбачає імітаційно-рольове відтворення життєвих ситуацій.

Метод проектів орієнтований не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування (інколи й шляхом самоосвіти). Вона передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати ту чи ту проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів. Основою методу проектів є розвиток критичного мислення, пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі.

Метод проектів завжди припускає розв'язування деякої проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки. Результати виконаних проектів мають бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження. Наприкінці кожного проекту, залежно від теми та мети, має бути створений «продукт».

Сучасні науковці (О. Берак, Н. Гагаріна, В. Ляудіс, К. Мелашенко, Н. Тарапака, Н. Титорська, І. Чечель та інші) поняття «метод проектів» пояснюють як спосіб організації, особистісно орієнтований метод навчання, самостійну творчу працю, сукупність навчально-пізнавальних прийомів, комплексний узагальнювальний процес, систему навчання, гнучку модель організації навчального процесу, форму організації навчання, спеціально організований педагогом комплекс дій, підхід до навчання, педагогічну технологію, сукупність педагогічних прийомів та операцій, спільну діяльність учасників педагогічного процесу, комплексний метод навчання, цілеспрямовану самостійну діяльність суб'єктів учіння, спосіб досягнення дидактичної мети, комплексний навчальний процес.

Наведенні визначення показують багатогранність поняття «метод проектів», яке не можна розглядати тільки як метод навчання. Насамперед, – це інноваційний підхід до навчання, педагогічна технологія, комплексний процес навчання. Метод

проектів як модель навчання, для суб'єктів якої є характерним безпосередня участь у вирішенні педагогічних проблем, передбачає комплекс дій: вибір теми, матеріалу, виявлення самостійності, пізнавального інтересу.

Метод проектів – це способи організації самостійної діяльності учнів щодо досягнення визначеного результату. Він зорієнтований на інтерес, на творчу самореалізацію особистості, на розвиток її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у діяльності під час розв'язання цікавої для неї проблеми. Звичайно, метод проектів є досить трудомісним. Однак цей метод є ефективним, оскільки він дає можливість суб'єктам учіння працювати самостійно над завданням, яке їх цікавить.

Метод проектів дослідники відносять до дослідницьких методів організації навчально-пізнавальної діяльності. Цей метод використовується тоді, коли проблему ставить педагог або її формулюють та самостійно розв'язують суб'єкти учіння. Використання дослідницьких методів дозволяє забезпечити суб'єктів учіння глибоко усвідомленими знаннями й формувати в них досвід творчої, самостійної дослідницької діяльності. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність суб'єктів учіння – індивідуальну, парну, групову, яку виконують протягом певного проміжку часу. Основною цінністю цього методу є те, що він орієнтує на створення освітнього проекту, а не на просте вивчення певної теми. Освітній проект – це форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності суб'єктів учіння на одержання освітньої продукції за певний проміжок часу – від окремого уроку до кількох місяців.

Основні вимоги до використання методу проектів:

1. Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми чи завдання, яке вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для його розв'язування, наприклад, проблема використання існуючого програмного забезпечення для розв'язування різних завдань.

2. Проект розробляється за ініціативою суб'єктів учіння. Тема проекту для всієї групи може бути однією, а шляхи його реалізації в кожній групі різні.

3. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь, спільний випуск газети, альманах, план заходів, рекомендації щодо впровадження та використання педагогічних програмних продуктів, створення веб-сторінки тощо).

4. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність суб'єктів учіння.

5. Визначення кінцевої мети спільних або індивідуальних проектів.

6. Визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проектом.

7. Структурування змістової частини проекту (з вказуванням поетапних результатів). Проект заздалегідь спланований, сконструйований, однак разом з тим допускає гнучкість і зміни в ході виконання.

8. Використання дослідницьких методів: визначення проблем, завдань дослідження, які допомагають вирішити їх, формулювання гіпотез щодо способів їх розв'язування, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз даних, підведення підсумків, коригування, висновки (використання в ході спільного дослідження методу «мозкового штурму», «круглого столу», статистичних методів опрацювання результатів експериментів, творчих звітів, перегляду тощо).

9. Результати виконаних проектів мають бути матеріальними, тобто оформлені певним чином (відеофільм, альбом, бортжурнал «подорожей», комп'ютерна газета, альманах, веб-сторінка).

10. Проект реалістичний, орієнтований на ресурси навчального закладу.

2. Особливості проектної технології навчання.

На думку А. Єлькіна проектна технологія має здійснюватися у певному порядку: визначення проблеми (визначення завдань, які впливають із дослідження); висунення гіпотези вирішення завдань; обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз одержаних даних; підбиття підсумків; коригування; висновки.

У розробленій Н. Тарапакою та Н. Гагаріною технології психолого-педагогічного проектування визначено складові, які забезпечують досягнення більшої продуктивності навчально-пізнавального процесу, а саме:

– мотиваційна (викликати бажання створити спільний проект, визначити завдання, зміст та форми діяльності, спрямування на його реалізацію. Завдання педагога: створити мотивацію, яка перетворить педагогічне завдання в прагнення, бажання, викличе внутрішню активність; виявити рівень знань, умінь та навичок на початок тематичного циклу);

– інформаційна (надати інформацію, сформувавши систему знань, умінь, навичок, необхідних для реалізації спільного проекту та проявів творчості, фантазії. Завдання педагога: розпалити вогонь пізнання; формувати вміння вчитися, здобувати знання шляхом самостійних пошуків у різних інформаційних джерелах);

– репродуктивна (практично застосовувати набуті знання, навички та уміння, відбираючи серед них необхідні для вирішення нових нестандартних ситуацій, які виникають в процесі реалізації спільного задуму. Завдання педагога: допомогти кожному суб'єкту учіння випробувати свої можливості, співставити їх з бажаннями; викликати відчуття упевненості в своїх силах. Створити умови, за яких виникає потреба регулювати власну діяльність відповідно з отриманими уявленнями про еталони фахівця. Відстежити динаміку розвитку в порівнянні з особистими попередніми досягненнями). Узагальнення, аналіз і систематизація отриманих знань. Завдання педагога: з'ясувати, чи відбулися зміни в розвитку кожного суб'єкта учіння, проаналізувавши та співставивши результати контрольної-діагностичних зрізів;

– творча (створити сприятливу атмосферу для творчості, реалізувати спільний творчий задум, до якого готувалися протягом попередніх етапів. Наповнити процес його втілення спалахом позитивних емоцій. Придумувати, творити в процесі різних видів діяльності. Завдання педагога: вірити в творчий потенціал, здібності кожного суб'єкта учіння, заохочувати оригінальність ідей тощо;

– рефлексивно-оцінювальна (усвідомити набутий досвід. Завдання педагога: навчитися робити детальну психологічну характеристику як власного особистісного розвитку, так і

розумового, морального розвитку суб'єктів учіння. Усвідомлено ставитися до самоаналізу).

З метою досягнення позитивних результатів з утілення проектної технології педагогу необхідно пройти багаторівневу систему підготовки:

- інформаційно-теоретичну;
- організаційно-практичну із закріпленням та апробацією теоретичних знань на практиці;
- рефлексивну із самостійною роботою вчителів з переосмислення та творчого аналізу своєї діяльності;
- корекційну, яка спрямована на поповнення знань і практичних навичок учителів для подолання наявних труднощів;
- методологічну, яка передбачає підготовку педагогів-тренерів, що можуть учити інших, створювати свої майстер-класи.

Упровадження проектної технології в практику виховної роботи було визначено одним із пріоритетних напрямів в діяльності кожного педагогічного колективу. На думку науковців (Т. Веретенко, О. Пехота, С. Соболева) сутність проектної технології полягає в стимулюванні інтересу суб'єктів учіння до оволодіння необхідними знаннями та вміннями для успішного розв'язання поставленої проблеми. Це дозволить поглиблювати їхні знання через самостійну роботу, формувати вміння орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, розвивати критичне та логічне мислення, набувати досвіду із застосування отриманих знань у процесі розв'язання практичних завдань, інтегрувати набуті знання й вміння з різних галузей науки.

Методика застосування проектної технології, яка розроблена В. Мирошніченко передбачає виконання низки практичних порад: педагогам потрібно керуватися у власній педагогічній діяльності технологічним, компетентністним і особистісно-орієнтованим підходами до організації навчальної діяльності; культивувати демократичний та відкритий стиль спілкування; широко знайомитися з вітчизняним і світовим досвідом використання проектної технології в освіті; активно використовувати проектну технологію навчання для викладання навчальних дисциплін; зосереджувати проектну діяльність на актуальних потребах тих, хто навчається; пристосовувати методику впровадження проектної технології навчання предмету до навчальних можливостей

суб'єктів учіння; широко використовувати у власній практиці психолого-педагогічну діагностику та моніторинг компетентнісного навчання; прагнути до постійного вдосконалення власної педагогічної діяльності.

Упровадження в освітній процес ВНЗ проектних технологій є необхідною умовою підвищення його ефективності. Так, М. Синиця підкреслює, що у ході їх застосування реалізуються всі стадії творчого процесу людини: виникнення, обґрунтування, осмислення й прийняття ідеї, її технологічна розробка, практична робота над втіленням, апробування об'єкта в роботі, доопрацювання та самооцінка творчого вирішення ідеї.

Проектна технологія, на відміну від методу проектів, передбачає системність, тобто алгоритмізоване використання методу проектів як провідного методу навчання дисциплін.

Література

1. Белкіна Т. Метод проектів з використанням мультимедійних технологій / Т. Белкіна // Школа : Інформаційно-методичний журнал. – 2006. – № 7. – С. 54–58.

2. Веретенко Т. Г. Управління навчально-освітньою діяльністю студентів засобами проектів / Т. Г. Веретенко, С. М. Соболева // Вісник НТУУ «КПІ». – 2007. – Вип. 2. – С. 99–101.

3. Волкова Т. В. Методика професійного навчання : Навч. пос. для студентів вищих навчальних закладів / Т. В. Волкова. – Бердянськ : Видавництво ТОВ «Модем-1», 2008. – 340 с.

4. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

5. Мелашенко К. М. Технологія проектного навчання / К. М. Мелашенко // Завуч (Шкільний світ). – 2006. – № 13 (271). – С. 12–14.

6. Мирошниченко В. О. Моніторинг ефективності застосування проектної технології у процесі навчання історії // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 3. – С. 192–197.

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина,

М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под. ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

8. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та інші; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

9. Синиця М. О. Роль методу проектів та мультимедійних технологій в освітньому середовищі ВНЗ / М. О. Синиця // Наукові записки Малої академії наук України. – 2012. – № 2. – С. 191–197.

10. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології : метод проектів // Зб. метод. проектів : традиції, перспективи, життєві результати / С. О. Сисоєва. – К. : Департамент, 2003. – 500 с.

11. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

12. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня: підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньо шкільної методичної роботи / А. Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : збірн. Наук. праць. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2013. – С. 103–110.

Практичне заняття 2.4.

Проектна технологія в професійній підготовці майбутнього вчителя музики

Питання для обговорення

1. Сутність понять «технологія», «педагогічна технологія», «проектна технологія». Роль проектної технології у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

2. Характеристика проектної технології.

Методичні рекомендації

Готуючись до першого питання дайте визначення понять «технологія», «педагогічна технологія», «проектна технологія». Доведіть доцільність використання проектної технології у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

Під час підготовки до другого питання порівняйте зміст понять «проектна технологія» та «проектувальна діяльність». Опишіть проектну технологію та зробіть характеристику її компонентів

користуючись моделлю, яка запропонована С. Стрілець (додаток 2).
Заповніть таблицю 8.

Таблиця 8

Характеристика компонентів проектної технології

№	Компоненти технології	Характеристика компонентів
1.	Проектна технологія	
2.	Ідентифікація технології відповідно до прийнятої систематизації (класифікаційної схеми)	
3.	Цільові орієнтації технології	
4.	Концептуальна основа педагогічної технології	
5.	Зміст педагогічної діяльності	
6.	Процесуальна характеристика (методичні особливості)	
7.	Програмно-методичне забезпечення	
8.	Відповідність критеріям технологічності	
9.	Експертиза педагогічної технології	

Література

Базова

1. Бондар С. П. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / С. П. Бондар, Л. Л. Момот, Л. А. Липова, М. І. Головка. – Рівне : «Тетіс», 2003. – 228 с.

2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій : Навч. посібник / [автор-укладач Н. П. Наволокова]. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 176 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 56–78.

4. Освітні технології : Навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та інші; за заг. ред. О. М. Піхоти. – К. : А.С.К., 2002. – С. 7–26.

5. Стрілець С. І. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі : Навчально-методичний посібник / С. І. Стрілець. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 200 с.

Допоміжна

1. Кукушин В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 235 с.

2. Педагогические технологии : Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией В. С. Кукушина. – М. : ИКУ «МарТ» : – Ростов н/Д : издател. центр «МарТ», 2006. – 476 с.

3. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 616 с.

4. Селевко Г. Т. Социально-воспитательные технологии / Г. Т. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 254 с.

5. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність / В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 349 с.

6. Чепіль М. М. Педагогічні технології : Навчальний посібник / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 325 с.

Самостійна робота 2.4.

Інноваційні психолого-педагогічні технології в сучасній освіті

Методичні рекомендації

Ознайомтеся з технологіями (додаток 3) та заповніть таблицю 9. Зробіть письмово висновок.

Таблиця 9

Характеристика психолого-педагогічних технологій

Технологія	Ознаки	Особливості
Комунікативно-діалогова		
Проблемно-пошукова		
Імітаційно-ігрова		
Рефлексивна		
Арт-технологія		
...		

Література

1. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : Монографія / А. В. Козир. – Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.

2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений

/ В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

3. Паламарчук В. Як виростити інтелектуала : Посібник для вчителів і керівників шкіл / В. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.

4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

5. Сластенин В. А. Педагогіка : Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2011 – 380 с.

6. Стрілець С. І. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі : Навчально-методичний посібник / С. І. Стрілець. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 200 с.

Індивідуальна робота 2.4.

Аналіз навчального проекту

Методичні рекомендації

Виберіть будь-який навчальний проект або скористайтесь тим, що запропонований у додатку 4 та зробіть його аналіз. Аналіз проекту можна здійснити за таким алгоритмом:

- 1) тип проекту;
- 2) тема проекту;
- 3) анотація проекту;
- 4) опис ситуації, відповідно до якої розробляється проект;
- 5) цілі й завдання проекту;
- 6) характеристика прототипів (аналогів) проекту;
- 7) проектний задум та (або) основна ідея проекту;
- 8) аналіз ресурсів реалізації проекту;
- 9) оцінка ризиків проекту;
- 10) організаційна схема реалізації проекту;
- 11) схема інформаційного супроводу проекту;
- 12) організація системи моніторингу та оцінки результатів реалізації проекту;
- 13) передбачувані результати проекту;
- 14) механізми коригування проекту.

Набір позицій для аналізу є орієнтовним. Він може бути іншим, відповідно до особливостей конкретного проекту (актуальність теми; кількість учасників; вид навчального проекту; тривалість заходу; логічність та взаємозв'язок етапів навчального проекту; повнота розкриття теми; оптимальність вибору методів та засобів реалізації теми; доцільність наочного матеріалу тощо).

Література

1. Мелашенко К. М. Технологія проектного навчання / К. М. Мелашенко // Завуч (Шкільний світ). – 2006. – № 13 (271). – С. 12–14.

2. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : Навч. посібник / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

Питання та завдання для самоконтролю та самоперевірки

1. Чому, на Вашу думку, викликана необхідність пошуку нових підходів до підготовки майбутнього вчителя музики?

2. У чому полягає суть особистісно-діяльнісного підходу в психолого-педагогічній науці?

3. Розкрийте побудову педагогічного процесу на засадах системного підходу.

4. Яка роль особистісно-діяльнісного, системного підходів в організації проєктувальної діяльності?

5. Розкрийте витоки системного підходу в науці.

6. Дайте визначення поняттям «система», «педагогічна система», «структура».

7. Укажіть ознаки, за якими можна класифікувати системи та схарактеризуйте їх типи.

8. Розкрийте роль та значення зв'язків між елементами системи, опишіть типи зв'язків.

9. Обґрунтуйте сутність системного аналізу та послідовність його реалізації для вирішення проблем.

10. Укажіть принципи системного аналізу та його аспекти.

11. Покажіть значення системного підходу та системного аналізу для організації педагогічної та навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики.

12. Схарактеризуйте особливості підготовки майбутнього фахівця на засадах задачного підходу.

13. Висвітліть різні типи педагогічних задач.
14. Дайте визначення понять «технологія», «проектна технологія».
15. У чому полягає відмінність проектної технології від методу проектів?
16. Дайте класифікаційні характеристики методу проектів.
17. Які сучасні технології Ви вважаєте найбільш ефективними? Чому?
18. Які сучасні підходи Ви б використали в організації навчально-пізнавальної діяльності? Чому?
19. Що нового для себе Ви відкрили, вивчаючи матеріал цього розділу?
20. Яка ідея чи думка у цьому розділі справила на Вас найбільше враження? Чому?

ЗАЛІКОВИЙ КРЕДИТ II

Змістовий модуль 3. Проектувальні вміння як засіб підвищення ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Навчальні цілі

Розкрити сутність проектувальних умінь. Ознайомити з критеріями та показниками їх виявлення. Навчити виявляти рівень сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

№	Назва теми	Лекція	Практичне заняття	Самостійна робота	Усього
3.5	Характеристика проектувальних умінь	2	2	3	7
3.6	Критерії та показники сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики	2	2	4	8
Усього		4	4	7	15

Лекція 3.5.

Характеристика проектувальних умінь

План

1. Проектувальні вміння як засіб реалізації проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики.

2. Проблематизація у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики.

3. Цілеполягання – основна складова проектувальної діяльності.

4. Типи планування та їх характеристика.

5. Роль контролю та оцінки в проектувальній діяльності.

Ключові слова: проектувальні вміння, проблема, цілеполягання, планування, контроль та оцінка.

Стислий зміст лекції

1. Проектувальні уміння як засіб реалізації проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики.

Тривалий час вважалося, що виховання особистості майбутнього вчителя в процесі його професійного навчання забезпечується засвоєнням системи педагогічних знань. І чим більшою була інформаційна насиченість такого навчання, тим кращою здавалася підготовка вчителя. Однак практика засвідчила хибність такого підходу. Педагогічна практика ставить майбутнього вчителя в такі ситуації, коли самих теоретичних знань зі спеціальних предметів замало, потрібні уміння, які забезпечать оптимальні умови для взаємодії вчителя та учнів.

Науковий аналіз теорії та практики свідчить, що педагог під час організації навчально-виховного процесу має враховувати специфіку та особливості культури освітнього регіону; можливості конкретного індивіду, орієнтуючись на самобутність та унікальність кожного. Завданням учителя є підтримувати учнів у визначеній соціокультурній ситуації, формувати та розвивати в них здатність до прогнозування, творчості, самовдосконалення, саморегуляції, рефлексії. Організація та управління педагогом навчально-пізнавальною діяльністю суб'єктів учіння в просторі загальноосвітньої школи передбачає реалізацію сукупності духовних, матеріальних цінностей різних культур у їх діалозі та ідей гуманістично-спрямованої освіти. Вирішити ці завдання можливо за умов проектування навчально-пізнавальної діяльності учнів, орієнтуючись на їхню індивідуальність, культурну унікальність.

Проектувальна діяльність стає засобом розвитку й саморозвитку як проектувальних умінь, так і особистості в цілому, виступаючи універсальним джерелом навчання, виховання, творчої взаємодії учасників педагогічного процесу. Її невід'ємною частиною є визначення загального поля проблем, під час аналізу яких вибудовується предмет проектування, конкретизація визначеної мети. Проектувальний підхід до педагогічної діяльності забезпечує такий навчально-виховний процес, який гарантуватиме досягнення поставлених цілей, усвідомлення смислу педагогічного завдання, усунення суперечливих відношень, розуміння сутності проблеми, пошук можливих варіантів виникнення проблемної

ситуації та виокремлення найбільш оптимальних способів її розв'язання.

Сучасний учитель музики має оволодіти спеціальними знаннями та вміннями, за допомогою яких він зможе розробляти сучасні освітні моделі, встановлювати зв'язки між різними компонентами дидактичної системи, створювати інноваційні технології навчання тощо. Такий рівень організації навчального процесу можуть забезпечити відповідні проектувальні вміння. Вони є одним із важливих шляхів удосконалення процесу фахової підготовки майбутнього вчителя, організації оптимальних організаційно-педагогічних умов для успішного засвоєння ним теоретичних знань, оволодіння практичними вміннями ефективно розв'язувати педагогічні завдання. До проектувальних умінь учені відносять: постановку мети навчально-виховної діяльності; з'ясування педагогічних факторів та умов досягнення поставленої мети в майбутній педагогічній діяльності; діагностування та аналізування вихідного (адекватного) стану педагогічної реальності, що підлягає змінюванню; особистісну рефлексію, яка полягає в оцінюванні ефективності професійної діяльності; прогнозування та висунення гіпотез про можливі результати досягнення поставленої мети; моделювання системи педагогічної роботи з досягнення мети; створення системи показників оцінки змін, які цілеспрямовано проектуються; коригування на основі отриманих результатів.

На думку А. Оголя, проектувальні вміння вчителя полягають у ідеальному осмислюванні, досліджуванні та проектуванні ним розвитку педагогічного явища або перспективи навчання та розвитку особистості суб'єкта навчання. Науковець зазначає, що проектувальні вміння педагога складаються з таких груп:

- проектування процесу та результатів розвитку особистості в навчанні;
- аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань;
- проектування раціонального використання засобів впливу на суб'єкта навчання;
- проектування професійного самовдосконалення педагога.
- облік бази, на основі якої виконується проектування;
- осмислення задуму явища або об'єкту, якій проектується.

Засобом формування у майбутніх педагогів проєктувальних умінь можуть стати спеціальні завдання творчого характеру, до яких науковці відносять планування власної педагогічної діяльності; аналізування освітньої концепції; генерацію ідей; знаходження рішення педагогічних завдань у нестандартних ситуаціях; результативне застосовування досвіду здійснення проєктувальної діяльності; проєктування освітнього процесу з використанням сучасних технологій, які відповідають загальним та специфічним закономірностям та особливостям вікового розвитку особистості; впровадження змін у проєкт відповідно до нових умов; контролювання та регулювання власної діяльності в процесі створення проєкту.

Низка науковців (В. Дубініна, З. Жуковская, В. Якунін та інші) зауважують, що для ефективної реалізації проєктувальної діяльності педагог має володіти вміннями розробляти продуктивні, психолого-педагогічні технології відбору та конструювання навчальної інформації. Так, В. Якунін зауважує, що з позиції системного підходу, інформація є основою упорядкування системи та виконує такі функції: формування цілей та прогнозів; прийняття рішень; визначення комунікативних зв'язків для організації структури педагогічної діяльності; контролю й оцінки результатів; коригування педагогічної системи.

Проєктувальні вміння є важливою складовою дослідницьких умінь. Вони забезпечують постановку стратегічних завдань та практичне їх розв'язання в педагогічній діяльності, прогнозування взаємодії вчителя та учня. Під проєктувальними вміннями Н. Кузьміна розуміє комплекс таких умінь:

- планування педагогом власної професійної діяльності;
- передбачення можливих утруднень з боку усвідомлення пропонованого навчального матеріалу суб'єктами учіння та знаходження ефективних методів та прийомів їх подолання;
- визначення найбільш раціональних видів професійної діяльності, які будуть сприяти розвитку цієї діяльності та успішному оволодінню знаннями, вміннями та навичками;
- коректування власної діяльності, виходячи з особистісної рефлексії;
- диференціювання підходів у організації освітнього процесу.

Науковець О. Алісійович під проєктувальними вміннями студентів розуміє засвоєння ними способів виконання проєктувальної діяльності на основі знань про те, як діяти, та усвідомлення умов, за яких ці дії приведуть до досягнення відповідної мети. На думку Є. Коваленко, вміння здійснювати дидактичне проєктування полягає в умінні трансформувати технічну інформацію в педагогічну систему. Для цього необхідно володіти прогностичними, аналітичними, проєктувальними вміннями, які пов'язані зі здібностями відбирати та структурувати наукову інформацію в навчальний матеріал, діагностувати цілі та прогнозувати різні утруднення при навчанні, різні можливі ситуації, співставляти та обирати оптимальні рішення за визначеними критеріями.

Система умінь, що забезпечує проєктування та здійснення педагогічного процесу передбачає визначення послідовності дій, процедур, які складають технологію. Педагог будує навчально-виховну діяльність технологічно тоді, коли він розуміє логіку та структуру цієї діяльності. Для кожного виду педагогічної діяльності технологічний ланцюг дій має такі етапи:

1. Діагностика педагогічної ситуації.
2. Цілеполягання.
3. Вибір змісту, форм та методів.
4. Організація педагогічної взаємодії.
5. Зворотній зв'язок.
6. Підсумкова діагностика.
7. Постановка нових цілей та завдань.

На думку низки учених (І. Котова, С. Смірнов, Є. Шиянов та інші), розробка проєкту педагогічної діяльності передбачає таку структуру проєктувальних умінь:

- переведення мети, змісту навчання та виховання в конкретні педагогічні завдання;
- врахування потреб та інтересів учнів, можливості матеріальної бази, особистісний досвід та особистісно-ділові якості;
- визначення основних та підпорядкованих завдань для кожного етапу педагогічного процесу;
- вибір видів діяльності, які відповідають поставленим завданням, планування системи спільної творчої діяльності;

- планування індивідуальної роботи з суб'єктами учіння з метою подолання недоліків та розвитку їхніх здатностей, творчих сил;
- вибір змісту, форм, методів педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні;
- планування системи прийомів стимулювання активності суб'єктів учіння;
- планування способів створення особистісно-розвивального середовища.

Отже, проектувальні вміння забезпечують можливість ефективно виконувати проектувальну діяльність відповідно до цілей та умов, у яких доводиться діяти, а також передбачають готовність до успішного розв'язання ним теоретичних та практичних завдань педагогічної діяльності для досягнення очікуваного результату. Інструментом реалізації проектувальної діяльності майбутнього вчителя є проектувальні уміння. Останні характеризують ефективність проектування в різних напрямках педагогічної діяльності.

Недостатня сформованість проектувальних умінь уповільнює процес становлення професіоналізму вчителя та негативно позначається на продуктивності особистісної педагогічної діяльності. Адже, володіння педагогом проектувальними уміннями визначає результат його діяльності та характеризує його професійну компетентність.

Для успішної реалізації проектувальної діяльності студенти мають оволодіти низкою умінь:

- виявляти найбільш важливі проблеми та підбирати значущі теми для власних проєктів на матеріалі вивчення фахових дисциплін;
- підбирати найбільш ефективні види проєктів;
- визначати їх структуру та планувати дії щодо вирішення визначених проблем;
- знаходити методи для розв'язання визначених дослідницьких завдань.

Формування проектувальних умінь у майбутнього педагога може ефективно здійснюватися в умовах орієнтації студентів на особливості майбутньої професійної діяльності. Для цього важливо виконувати такі вимоги:

- доповнювати систему навчальних та професійних цілей такими, які пов'язані з оволодінням проектувальних умінь;
- усвідомлювати значущість педагогічного проектування в професійній діяльності;
- здійснювати відбір педагогічних засобів відповідно до цілей;
- визначати орієнтири у формуванні проектувальних умінь та дій, які ним відповідають.

Засобом формування у майбутніх педагогів проектувальних умінь можуть стати спеціальні завдання творчого характеру, до яких науковці відносять:

- планування власної педагогічної діяльності;
- аналіз освітньої концепції;
- генерацію ідей;
- знаходження рішення педагогічних завдань у нестандартних ситуаціях;
- результативне застосування досвіду здійснення проектувальної діяльності;
- проектування освітнього процесу з використанням сучасних технологій, які відповідають загальним та специфічним закономірностям, особливостям вікового розвитку особистості суб'єктів учіння;
- впровадження змін у проект відповідно до нових умов;
- контролювання та регулювання власної діяльності під час створення проекту.

Процес формування проектувальних умінь майбутнього педагога передбачає сукупність цільового, функціонального, змістовного, організаційного та оцінно-результативного компонентів; комплекс методичних та дидактичних засобів. Це зумовлює поетапний характер формування проектувальних умінь:

- оволодіння проектним тезаурусом;
- самостійне виконання проектних дій, усвідомлення способів досягнення результатів;
- оволодіння алгоритмом проектувальної діяльності;
- використання особистісно-діяльнісного, системного, задачного підходів.

Проектувальні вміння педагога розкриваються в ідеальному осмисленні, дослідженні ним розвитку педагогічного явища або

перспективи навчання та виховання особистості суб'єкта учіння. Вони складаються з таких груп:

- проектування процесу та результатів розвитку особистості суб'єкта учіння;
- аналіз проблемних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань;
- проектування раціонального використання засобів впливу на суб'єкта учіння;
- проектування професійного самовдосконалення педагога;
- облік бази, на основі якої виконується проектування;
- осмислення задуму явища або об'єкту, який проектується;
- постановку мети навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння;
- з'ясування педагогічних факторів та умов досягнення поставленої мети;
- діагностування та аналізування вихідного стану педагогічної реальності, що підлягає змінюванню;
- особистісну рефлексію, яка полягає в оцінюванні ефективності навчально-пізнавальної діяльності;
- прогнозування та висунення гіпотез про можливі результати досягнення поставленої навчальної мети;
- моделювання системи педагогічної роботи в умовах полікультурного освітнього простору;
- створення системи показників оцінки змін, які цілеспрямовано проектуються;
- коригування навчально-пізнавальної діяльності на основі отриманих результатів.

Проектувальні уміння забезпечують ефективність педагогічної діяльності та виконують різні функції (таблиця 10).

Таблиця 10

Функції проектувальних умінь

Функції проектувальних умінь у професійній діяльності педагогів	Автор
Усвідомлення значущості у творчому, дослідницькому плані проблеми; постановка ключових та тематичних запитань; практична значущість очікуваних результатів; самостійна робота суб'єктів учіння; структурування	Н. Тарапака, Н. Гагаріна, О. Пехота, Т. Веретенко, С. Соболева

<p>змістовної частини проекту (етапи, завдання, розподіл ролей); використання дослідницьких методів; застосування комп'ютерних технологій (для пошуку інформації, спілкування з іншими учасниками проекту, створення кінцевого продукту проекту)</p>	
<p>Складання кваліфікаційних характеристик, професіограм, навчальних планів, навчальних програм, посадових інструкцій, розкладів, графіків, вимог до проведення навчально-пізнавальної діяльності; конструювання правил внутрішнього розпорядку, планів роботи, наочних посібників, підручників тощо</p>	<p>В. Виноградов, Г. Кравченко, Н. Кугуєнко</p>
<p>Організація навчання, спільної начальної-пізнавальної, творчої або ігрової діяльності, яка має спільну мету, узгоджені методи, засоби діяльності та спрямована на досягнення спільного результату з розв'язання певної проблеми, значущої для учасників проекту</p>	<p>М. Бухаркіна, А. Цимбалару</p>
<p>Забезпечення організаційного, матеріального та кадрового пошуку, аналіз факторів ризику та знаходження способів компенсації можливих упущень, уявлення результату, змісту та способів управління дослідно-експериментальною роботою, орієнтація проектувальної діяльності; розробка кожного спрямування та розділу, включаючи аналіз, прогноз, проектування та програмування</p>	<p>Р. Атаханов, Т. Чернецька</p>
<p>Усвідомлення вмотивованої проблеми і самостійне висування власних завдань у безпосередньому зв'язку з проектним завданням; спеціальна організація обставин для самостійної роботи, одержання результатів і їх соціальне визнання, одержання конкретного (практичного) результату та його публічного пред'явлення, обговорення, захисту, розробка й створення нових продуктів, що мають</p>	<p>О. Ільченко, Г. Сазоненко</p>

<p>суб'єктивну або об'єктивну новизну та практичне значення</p>	
<p>Формування проектної діяльності, проектного мислення; стимулювання мотивації придбання знань; включення всіх учнів у режим самостійної роботи; самостійне придбання відсутніх знань з різних джерел та користування цими знаннями для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань; застосування знань до життєвих ситуацій; оцінювання й аналізування соціальних проблем, неперервна підготовка до професійної та суспільної діяльності; аналіз, виявлення проблем, збір інформації, побудова гіпотези, складання плану дослідження, спостереження, експерименту, узагальнення; презентація продуктів своєї діяльності</p>	<p>О. Горнов, Г. Селевко</p>
<p>Розробка загальної ідеї створення педагогічної системи, процесу або ситуації та основних шляхів її реалізації; отримання ідей, які відповідають поставленій меті; розробка створеної моделі та доведення її до рівня можливого практичного використання; деталізація створеного проекту, яка наближає його до реалізації в конкретних соціокультурних та педагогічних умовах</p>	<p>Ю. Бабанський, В. Сластьонін, Н. Сорокін, В. Кукушин</p>
<p>Здійснення проектувальної діяльності за певним алгоритмом: підготовка (визначення теми й мети проекту); планування (визначення джерел інформації, способів її збирання та аналізу, формування уявлення про бажані результати, установа процедур і критеріїв оцінки результатів і процесу, розподіл завдань); дослідження (збирання інформації, що включає інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент); результати (аналіз інформації та формулювання висновків); оформлення звіту (форми презентації результатів: усний звіт,</p>	<p>Е. Арванітопуло, В. Гузеєв, А. Моїсеєв, Е. Полат</p>

усний звіт з демонстрацією результатів, письмовий звіт тощо); оцінка результатів і процесу (рефлексія, колективне обговорення й самооцінка)	
Розробка проекту, удосконалення форм конкретизації управління, визначення майбутнього стану конкретного об'єкту в рамках визначеної програми або плану	І. Бестужев-Лада, А. Марков
Розробка науково-обґрунтованої моделі (проекту), раціональних характеристик конкретних станів в плані розв'язання визначених завдань.	В. Андрєєв, Г. Антонюк
Ефективне досягнення тієї мети, яка визначена в параметрах і характеристиках моделі очікуваного результату; попередня розробка основних складових педагогічного процесу; створення потенціального варіанту майбутньої педагогічної діяльності; розробка педагогічних ситуацій у конкретній системі, яка буде реалізовуватися в процесі розгортання плану	І. Дичківська
Визначення проблеми (визначення завдань, які впливають із дослідження); висунення гіпотези вирішення завдань; обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз одержаних даних; підбиття підсумків; коригування; висновки	А. Єлькін
Мотивоване вирішення певних проблемних завдань; перегляд навчального матеріалу з метою виділення циклу проблем і розробки проектних завдань, система яких забезпечить інтегроване засвоєння теоретичного матеріалу в процесі проектної діяльності за умов використання проектної технології	Ю. Жилиєва, Р. Чалабієв
Самостійне виявлення проблеми в педагогічній практиці, обґрунтування шляхів її розв'язання з використанням інноваційних технологій, розробку персональної технології досягнення передбачуваних результатів і	О. Мариновська

впровадження цієї технології в практику	
Організація творчого процесу моделювання; прогнозування процесу навчання та його результатів, дидактична діяльність, яка організовує дидактичний процес	З. Баранова, Л. Клінгберг
Проектування процесу та результатів розвитку особистості в навчанні; аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань; проектування раціонального використання засобів впливу на суб'єкта учіння; проектування професійного самовдосконалення педагога	А. Оголь
Планування власної педагогічної діяльності; аналізування освітньої концепції; генерацію ідей; знаходження рішення педагогічних завдань у нестандартних ситуаціях; результативне застосування досвіду здійснення проектувальної діяльності; проектування освітнього процесу з використанням сучасних технологій, які відповідають загальним та специфічним закономірностям та особливостям вікового розвитку особистості; впровадження змін у проект відповідно до нових умов; контролювання та регулювання власної діяльності в процесі створення проекту	Т. Федорова
Оволодіння проектним тезаурусом; самостійне виконання проектних дій та усвідомлення способів досягнення результатів); оволодіння алгоритмом проектної діяльності; використання особистісно-діяльнісного та диференційованого підходів; використання технологічного методу, який передбачає розв'язання завдань проблемного характеру; ігрове проектування; проектна діяльність; постановку стратегічних завдань та практичне їх розв'язання в педагогічній діяльності, прогнозування взаємодії вчителя та учня	О. Горнов, О. Алісійович
Розробка продуктивних, психолого-педагогічних технологій відбору та	В. Дубініна, З. Жуковская,

<p>конструювання навчальної інформації (формування цілей та прогнозів; прийняття рішень; визначення комунікативних зв'язків) для організації структури педагогічної діяльності; контролю й оцінки результатів; коригування педагогічної системи</p>	<p>В. Якунін</p>
<p>Планування педагогом професійної діяльності; передбачення можливих утруднень з боку усвідомлення навчального матеріалу суб'єктами учіння та знаходження ефективних методів та прийомів для їх подолання; визначення найбільш раціональних видів професійної діяльності, які будуть сприяти розвитку цієї діяльності та успішному оволодінню знаннями, уміннями та навичками; коректування власної діяльності, виходячи з особистісної рефлексії (оцінки педагогічної діяльності); диференціювання підходів у організації освітнього процесу</p>	<p>Н. Кузьміна</p>
<p>Постановка мети та обґрунтування проблеми проекту; планування шляхів її досягнення; глибина розкриття теми проекту; різноманітність джерел інформації, доцільність їх використання; відповідність обраних способів роботи меті та змісту проекту; аналіз ходу роботи, висновки та перспективи; особистісна зацікавленість автора, творчий підхід до роботи; відповідність вимогам оформлення письмової частини; якість проведення презентації; якість проектного продукту</p>	<p>М. Ступницька</p>

В умовах загальноосвітньої школи педагог має проектувати та створювати середовище педагогічної підтримки з орієнтацією на формування особистості суб'єктів учіння. Це передбачає збереження національних традицій, відкриття нових культурних перспектив, орієнтацію на різноманітність та відкритість у відношенні до нових культур, формування здатності прийняття різних культур та розуміння їх унікальності, емпатію до людей

різних національностей, формування толерантних якостей особистості, гуманності, залучення дітей до музичної культури в процесі їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Педагог має передбачати особистий досвід учнів або спільноти, до якої він відноситься, для позитивного розв'язання складних ситуацій; уміти аналізувати місцеві ситуації, обстановку у власній школі чи класі та робити критичний аналіз; проектувати систематичне та раціональне навчання, яке б сприяло покращенню взаєморозуміння, зміцненню терпимості у відношеннях між окремими індивідами за етнічними, соціальними, культурними, релігійними та мовними ознаками. Для цього педагог має проектувати власну роботу з використанням методів і технік, які забезпечать загальний культурний розвиток дитини, усіх її потенційних можливостей та здатностей в різних видах діяльності.

Отже, оволодіння педагогом проектувальними вміннями буде сприяти підвищенню ефективності їхньої навчально-пізнавальної діяльності, забезпечить можливість ефективно виконувати педагогічну діяльність відповідно до цілей та умов, у яких доводиться діяти, а також сприятиме успішному розв'язанню теоретичних та практичних завдань педагогічної практики для досягнення очікуваного результату. Проектувальні вміння характеризують ефективність проектування в різних напрямках педагогічної діяльності. Недостатня сформованість проектувальних умінь уповільнює процес становлення професіоналізму та негативно позначається на продуктивності особистісної педагогічної майстерності. Отже, володіння педагогом проектувальними вміннями визначає результат педагогічної діяльності та характеризує його професійну компетентність.

2. Проблематизація у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики.

Майбутнє нашої країни вимагає формування людини креативного типу, яка орієнтована не стільки на організацію та переробку знання, скільки на його продукування, синтез. Ситуації невизначеності, мінливості, когнітивної складності вимагають від системи професійної освіти орієнтації на новітні способи організації освітнього простору, що спрямовані на формування системного, креативного мислення, вмінь та навичок проблемного бачення, командної взаємодії в умовах неповної інформації тощо.

Ефективність фахівця визначається не обсягом отриманих знань та навичок, а вміннями постійно поповнювати та добудовувати свою особистісну систему знань, генерувати нове особистісне знання (М. Полані), яке створить фундамент для успішної професійної діяльності.

Для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, змістовного та технологічного забезпечення в освітньому просторі університету форм та методів роботи із майбутнім, роботи із невідомим у ситуаціях потенційної складності, мінливості та невизначеності особливого значення набувають технології проблематизації, які сприяють формуванню в студентів умінь та навичок сприймати, оцінювати та розуміти навколишню дійсність, не втрачаючи при цьому незалежність своїх думок, розвитку проблемного бачення як важливої характеристики сучасного фахівця.

Проблема (від грец. πρόβλημα – перешкода, утруднення, завдання) – питання, яке об'єктивно виникає в ході пізнання, або комплекс питань, вирішення яких представляє істотний практичний або теоретичний інтерес. Етимологію терміну «проблема» прийнято вести від грецького дієслова «баллейн» – кидати, тобто проблема – це «об'єкт, що кинутий уперед». У повсякденному мовленні поширено кліше «немає проблем», «без проблем», «це не моя проблема», «це твої проблеми». За такими варіантами слово проблема стає синонімом перешкод та утруднень у житті. У науковому дискурсі поняття «проблема» набуває спеціального смислу. Наукова проблема – це одна з форм представлення наукового знання. Крім того, питання, що утворює наукову проблему, є таким, для вирішення якого не існує розробленого алгоритму. Якщо ж подібний алгоритм існує й залишається тільки правильно застосувати його, то зазвичай говорять не про проблему, а про завдання. Ще одна необхідна ознака проблеми полягає в тому, що вирішення проблеми, на відміну від вирішення завдання, дає істотну новизну, тобто значний приріст наукового знання. Сутнісні ознаки проблеми завжди пов'язані із наявністю інформації, даних. Таким чином, проблема є відкритою й незавершеною структурою, яка відхиляється від норм повноти та зв'язності (часткова невпорядкованість, відсутність належних зв'язків).

Особливе місце в континуумі питань, пов'язаних із концептом «проблема», посідає наукова проблема, процес її пошуку, формулювання та вирішення. Надзвичайно показовими є слова Ф. Ніцше: «Велика проблема подібна дорогоцінному каменю: тисячі проходять повз, поки, нарешті, один не підніме його». Складний шлях наукового пізнання й починається з того, що має бути виокремлено проблему дослідження. Науковою проблемою традиційно вважається зіткнення знання та незнання. Якщо йдеться про зіткнення особистого знання і незнання – це навчальна проблема, тобто проблема для окремої людини або групи людей, однак не для людства в цілому. А якщо загальне знання стикається із загальним незнанням, то можна говорити про наукову проблему. Якщо авторові вдається показати, де проходить межа між знанням і незнанням про предмет дослідження, то йому буває неважко чітко й однозначно визначити наукову проблему, а отже, і сформулювати її суть. Відповідно, актуальними залишаються слова С. Рубінштейна: «Кожна людина бачить тим більше невирішених проблем, чим більше коло її знань».

Існують різні підходи до класифікації наукових проблем. Виокремлюють проблеми:

– емпіричні (ситуативно-практичні) та концептуальні; проблеми опису, пояснення, передбачення й праксеологічні проблеми («Як це зробити?»);

– за об'єктом проблеми розподіляються на предметні (об'єктом є знання про об'єкти), емпіричні (пошук даних на основі експерименту, виміру, спостереження), концептуальні (організація та інтерпретація наявних даних), процедурні (об'єктом є спосіб отримання або оцінки знання про об'єкти), методологічні (планування наукового дослідження), оцінні (оцінка дослідних даних і теорій);

– за коректністю й вирішуваністю розрізняють такі проблеми: вирішувані (істинні, орієнтовно істинні, помилкові), нерозв'язні (завдання, пов'язані з реконструкцією деяких ситуацій або об'єктів: об'єкт зник або знаходиться в далекому минулому), некоректні (уявні: відрізняють від нерозв'язних передумовою – в уявних проблем передумова помилкова, а в нерозв'язних – істинна).

Поняття «проблематизація» отримало поширення в науковому обігу завдяки М. Фуко, який вважав, що проблематизація – це не

репрезентація деякого наперед існуючого об'єкту або створення за допомогою дискурсу неіснуючого об'єкту, а сукупність дискурсивних і недискурсивних практик, яка вводить ту чи ту річ у гру істинного й неістинного та конститує її як об'єкт для думки. Для сучасного рівня професійної підготовки майбутніх фахівців дуже важливою постає ідея М. Фуко про те, що справжній фахівець має за допомогою аналізу, який він здійснює в своїх галузях, заново запитувати очевидності та постулати, оновлювати звички та способи дії та думки, розсіювати те, що прийняте як відоме, заново переоцінювати правила.

Отже, актуальність проблематизації реальності конкретної предметної галузі полягає в можливості переосмислення та переоцінки явищ та процесів дійсності. Поняття «проблематизація» по різному представлено в науковій літературі. Для О. Зінченка проблематизація – це «зіткнення людей, думок, позицій, понять, це, за суттю, основний рушій людської активності. Ззовні це зіткнення може виглядати як конкуренція, змагання. Антипод проблематизації – спокій». Г. Батіщев розглядає проблематизацію як співтворчість: «Співтворчість – це і є нескінченна зустріч двох становлень, двох невичерпних у глибину дійсностей: людини та світу ... безмежна діалектика сповнена протиріч і тим самим – проблем для суб'єкту: вона є світ проблем!». І. Ардашкін у межах сучасної епістемології визначає проблематизацію як «спосіб співвідношення знання та незнання на рівні уявлень, що передують процесу пізнання». Для розуміння співвідношення понять «проблема» та «проблематизація» необхідно відзначити, що проблема пов'язана із подоланням неоднозначності конкретної ситуації, а проблематизація – із виявленням багатовекторності, неоднозначності в тій чи тій сфері життєдіяльності. З урахуванням фундаментальних положень методології проблематизації (І. Ардашкін, В. Берков, В. Никифоров, А. Цофнас, Г. Щедровицький та інші) визначено, що підґрунтям процесу проблематизації є визначення, фіксація базових викликів (перешкод, точок розриву, бар'єрів), подолання яких сприятиме розвитку особистості та професійної діяльності людини в цілому. Успішність проблематизації професійної реальності безпосередньо залежить не тільки від індивідуальних мисленневих здібностей

студентів, а й від фундаментальності їх професійної підготовки в певній предметній галузі.

Отже, проблематизація в контексті підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності може розглядатися як *спосіб*:

- виявлення та фіксації неоднозначності, багатовимірності професійної реальності;
- співвіднесення знання та незнання щодо предмету діяльності;
- збагачення новими смислами власного досвіду функціонування в певній реальності.

На думку Л. Бутенко, проблематизація створює передумови для власне наукового пізнання, для перетворення, зміни, трансформації професійної дійсності. Успішна, ефективна професійна діяльність можлива тільки за умови, коли фахівець обирає творчу позицію, не задовольняється репродуктивним рівнем виконання професійних функцій. Необхідність проблемного бачення реальності зумовлена насамперед специфікою сучасної соціальної реальності, для якої характерні складність, динамізм та потенційна мінливість, суперечливість та неоднозначність її пізнання та розуміння.

Будь-яка проблематизація – це створення підґрунтя для роботи із майбутнім. Категорії «майбутнє», «форсайт», «тренд», «технології роботи із майбутнім» тільки-но починають уводитися в змістовний та операціональний компонент професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Проблематизація в контексті реалізації завдань професійної підготовки майбутніх фахівців набуває ефективності за таких умов:

- наявність мотивації та потреби в професійному погляді на певну сферу життєдіяльності суспільства;
 - рівень сформованості професійних цінностей майбутнього фахівця, що зумовлюють вектор бачення проблеми, стратегію її дослідження та вирішення;
 - урахування особливостей суб'єктивного бачення проблеми, життєвих та професійних очікувань;
 - наявність контексту, розуміння сутності контексту;
 - персоніфікований характер проблематизації
- (Г. Щедровицький) як відповідальність за найближче та віддалене майбутнє;

– сформованість у студентів дивергентного мислення, інтуїції як передумови успішної творчої діяльності, своєрідного «смаку випадковості, парадоксальності»;

– володіння прийомами маніпуляції образами та смислами на основі розвиненої уяви, загальної та професійної ерудиції, здатності до аналогії;

– належний рівень мовленнєвої підготовки людини, ступень володіння мовою конкретної предметної галузі, мовою науки;

– усвідомлення студентами специфіки власних пізнавальних та метакогнітивних стратегій;

– сформованість умінь та навичок формулювати питання як спосіб оцінки сутності та особливостей елементів реальності (професійної, особистісно значущої).

Проблематизація як процес вимагає реалізації певних операціональних прийомів, сукупність яких складає сутність технологій проблематизації. З урахуванням методологічних та теоретико-методичних засад дослідження сутності проблематизації можна виокремити технології проблематизації, які доцільно використовувати в навчально-пізнавальній діяльності.

Одна з найважливіших якостей людини, яка займається проблематизацією, це здатність змінювати точку зору, дивитися на об'єкт дослідження з різних сторін. Подивіться на вашу ситуацію очима: студента, батьків студентів, викладача-початківця, професора, адміністрації навчального закладу. Які питання можуть виникнути в них? З чим вони згодні, не згодні?

Під час формування вміння усвідомлювати проблему можна використати вправу «створення метафоричного образу проблеми». Метафора – це спосіб представлення і повідомлення інформації, в якому певний зміст або смисл репрезентується образами з іншої сфери життя чи знань, що дозволяє виявити в тому чи іншому явищі або процесі інші сторони та зв'язки.

Ефективною в розумінні суті проблеми є вправа «ресурсне розгортання». Погляд на обставини та проблеми з іншої точки зору. Два способи ресурсного розвороту: ввести в проблемну ситуацію перешкоди (негативні обставини) за допомогою таких слів і словосполучень, як «тоді як», «всупереч», «незважаючи на», «навіть якщо»; розглядати негативні обставини як ресурси, тобто

розглядати питання щодо отримання вигоди від негативних обставин.

Використання вправи «рефреймінг проблем» (від англ. frame – рамка) дасть можливість побачити явище в іншому світлі, переформулювати, знайти інший сенс або тлумачення проблеми. Дослівно його можна перевести як «зміна рами у картини» або «зміна картини в тій же рамі». Рефреймінг широко використовується у менеджменті, практиках нейролінгвістичного програмування, психологічному консультуванні.

Отже, сучасний етап розвитку професійної освіти опосередковується викликами глобалізації, інформатизації, що зумовлює особливу увагу до формування фахівця, здатного бачити та вирішувати проблеми особистісного та професійного рівня. Реалії сучасності переконливо свідчать про необхідність введення до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців в педагогічних університетах концептів «проблема», «проблематизація», «технології проблематизації».

3. Цілеполягання – основна складова проєктувальної діяльності.

Проблема цілеполягання знайшла розвиток у працях видатних педагогів (А. Макаренко, К. Ушинський та інші). У сучасній педагогіці цілеполягання знайшло відображення у дослідженнях багатьох учених (Ю. Бабанський, Н. Кузьміна та інші). Так, Ю. Бабанський зазначає, що педагогічний процес має починатися з постановки та проєктування цілей навчання. Від того наскільки чіткими та конкретними будуть цілі, залежить інтенсивність педагогічної діяльності суб'єктів учіння.

Організація проєктувальної діяльності, подальший її розвиток залежить від того, як усвідомлені педагогом та учнями її цілі, завдання, як реалізуються вибрані методи, форми, засоби навчання та виховання, чи зберігається єдність управління та самоуправління цією діяльністю з боку педагога та учнів.

Метою спільної навчальної діяльності викладача та студента є побудова механізмів саморегуляції навчальної діяльності та педагогічної взаємодії. Предметом її є узагальнені та усвідомлені способи діяльності навчання та норми взаємодії, спілкування. Продуктом – самостійне висунення студентами нових цілей навчання та цілей, які пов'язані зі змістом засвоєної діяльності.

Засобом досягнення цілей спільної діяльності є система форм педагогічної взаємодії. Ці форми взаємодії розгортаються через логіку перебудови рівнів саморегуляції – від максимальної допомоги викладача суб'єкту учіння в розв'язанні навчальних завдань до послідовного зростання власної активності студентів, повністю саморегулювальних предметних та навчальних дій.

Способи спільної діяльності представлені циклами взаємодії, які можна розглядати як елементарні одиниці сумісної діяльності. Цикл взаємодії може складатися з обміну актами різних типів, наприклад: викладач починає дію – студенти продовжують її або закінчують; викладач пропонує тему навчального завдання – студенти пропонують варіанти його розв'язання тощо. Переходи від однієї фази взаємодії, що пов'язана з введенням суб'єкта учіння в нову діяльність, до фази розділених між педагогом та суб'єктом учіння спільних дій при розв'язанні навчальних завдань забезпечують становлення самоуправління навчанням та призводять до регуляції власних позицій та відношень. Однак якщо самоуправління навчанням із засобу досягнення конкретних цілей навчання (формування проєктувальних умінь) стає власною метою навчально-пізнавальної діяльності, то в переході особистості студента до постановки нових цілей саморегуляції полягає смисл динаміки форм співробітництва та їх роль у психічному розвитку студента.

Аналіз праць науковців (В. Ляудіс, В. Панюшкін, В. Рубцов, Н. Трубніков та інші) щодо різновидів моделей організації спільної навчальної діяльності свідчить про те, що продуктивність навчання з позиції індивідуальної складової в досягнення результату цієї діяльності передбачає використання визначених форм, у яких засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих завдань. Таку форму організації навчання науковці називають спільною продуктивною діяльністю, розглядаючи її як одиницю аналізу становлення особистості в процесі навчання.

Мета є ідеальним або реальним предметом свідомого або позасвідомого прагнення суб'єкта до фінального результату, на який спрямований процес. Тому дуже важливо точно її визначити. Щоб правильно сформулювати мету майбутній вчитель має вміти визначати її види; орієнтуватися на розділи навчальної програми;

зміст матеріалу, який буде викладатися; враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів. Мета виражає усвідомлене передбачення майбутнього результату дій. Шляхом усвідомлення потреб, мотивів цієї діяльності, суб'єкт учіння приходять до розуміння, що задовольнити ці потреби можна тільки досягнувши мети. Це дає йому можливість шляхом співвіднесення своїх суб'єктивних уявлень про потребу знайти засіб досягнення мети. Потреба виявляється в мотивах, які стають формою прояву потреби. Важливий момент у формуванні готовності до проектувальної діяльності – збіг мотиваційної сфери суб'єкта з характером мети. У такому разі спостерігається природний зв'язок мотиву і мети, що є передумовою ефективної проектувальної діяльності.

Цілі діяльності конкретизуються в стратегічних, тактичних та оперативних завданнях освітнього, виховного та розвивального характеру. Цілі та завдання закономірно визначають усі наступні елементи педагогічного процесу – зміст, форми і методи діяльності вчителів. Зміст педагогічного процесу має забезпечувати повноту рішень поставлених завдань, постійно орієнтувати педагогів на таку діяльність. Мета є ключовим фактором педагогічної діяльності, вона передбачає та спрямовує рух загальної праці вчителя та учнів до досягнення спільного результату.

За філософською традицією мета розуміється як передбачуваний зміст, як можливість, що є причиною деякого предмету, стану або процесу. Мета розглядається як уявлення предмету бажання або впливу. Згідно з філософським словником, «мета» є передбачення в свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії. У якості безпосереднього мотиву, мета спрямовує та регулює дії, пронизує практику як внутрішній закон, якому людина підпорядковує свою волю. Мета, що виражає активність людської свідомості, має знаходитися в співвідношенні з об'єктивними законами, реальними можливостями оточуючого світу та самого суб'єкту. Розрізняються віддалені, близькі та безпосередні, загальні та конкретні, проміжні та кінцеві цілі.

У тлумачному словнику психологічних термінів дається таке визначення поняття «мети», яке має подвійне значення: об'єктивна мета – явище, якого треба досягти або виконати; мета як психічне явище – суб'єктивний спосіб одержання бажаного результату дії або

діяльності. Ці суб'єктивні цілі бувають особистими й груповими. На думку науковців (Г. Ільїн, Р. Гурова, Н. Хмель та інші), мета є ідеальною моделлю результату діяльності та здійснюється шляхом досягнення конкретних цілей-завдань. Так, Н. Хмель зазначає, що в педагогічному процесі досягнення загальної мети пов'язане з деяким умовним членуванням педагогічного процесу, що передбачає розв'язання завдань визначеного періоду. Якщо досягнення загальної мети пов'язано з одночасним та комплексним розв'язанням завдань розумового, морального, трудового, естетичного та фізичного виховання, то цілі-завдання визначеного відрізка педагогічного процесу будуть значно меншими за обсягом та більш конкретними за своїм змістом. Тому для педагога є важливим забезпечувати усвідомлений рух до досягнення поставленої мети через ретельне формулювання завдань майбутньої діяльності.

Педагогічна розробка мети є важливою не тільки як керівництво до дій, а й як критерій перебігу навчального процесу. Облік перебігу та результатів навчання, постійне співставлення проміжних результатів відповідно до визначеної мети дозволить вчителю працювати з перспективою на подальший розвиток особистості учня, коригувати й спрямовувати власну педагогічну діяльність. Особливої актуальності проблема конкретизації педагогічних цілей, на думку науковців (Н. Кузьміна, І. Марєв, З. Решетова та інші), набуває в зв'язку зі збільшенням обсягу інформації та знань, що потребує відбору конкретного змісту навчання; упровадження в практику ідей програмованого навчання та управління процесом отримання знань, за якого потребується опис прикінцевого результату у вигляді точного набору характерних ознак (М. Нікандров, С. Смірнов, В. Якунін та інші); проблемою підвищення якості підготовки фахівців та продуктивності діяльності окремих педагогів та педагогічних колективів (В. Беспалько, Е. Красновський та інші).

На думку науковців (В. Беспалько, Л. Клінгберг, Ю. Татур, В. Якунін та інші), цілеполягання є складним психолого-педагогічним процесом, який умовно можна розподілити на ряд етапів, які не мають чітких меж та сполучаються один з одним. Для точного визначення або формулювання мети необхідно розробити процедуру, за допомогою якої можливо буде діагностувати ознаки

досягнення поставленої мети. Ці ознаки мають бути досліджені настільки, щоб по відношенню до них були можливі наступні операції:

– етап актуалізації потреб, оцінка умов, можливостей та вибір потрібних об'єктів, на які будуть спрямовані дії. На цьому етапі відбувається описування властивостей та характерних рис діагностування ознак досягнення мети. Наприклад, опис ознак, які характеризують глибину, науковий рівень або ґрунтовність засвоєння знань;

– етап постановки усвідомленої мети та вибору засобів для її досягнення передбачає створення надійного інструментарію. Це дозволить виявити ознаки поставленої мети в будь-якій формі та інтенсивності її прояву;

– етап оцінки та коригування дає можливість досягнення поставленої мети. Це зумовить вимір інтенсивності прояву цієї ознаки в об'єкті, який діагностується, вимір ступеня засвоєння (краще-гірше);

– прикінцевий етап полягає в розробці шкали оцінювання ознаки, яка визначається, тобто, яку шкалу оцінок, чому та як її використовувати.

Визначальне значення в організації успішної педагогічної діяльності має правильно поставлена мета. Мета визначає характер та спосіб дій педагога. Усвідомлена мета досягається швидше. Завдання вчителя – чітко продумувати освітні, виховні, розвивальні цілі, які мають реалізовуватися на кожному конкретному уроці та інших освітніх заходах. Педагоги-новатори (В. Виноградов, Н. Гузик, С. Лисенкова, Р. Хазанкін та інші) зауважують, що для інтенсифікації (підвищення результативності) педагогічного процесу важливо не просто вміти ставити завдання, а й робити їх достатньо напруженими для більш ефективного засвоєння навчального матеріалу. Втілення цільових завдань пов'язано з особистим ставленням суб'єкта учіння до досягнення кінцевого результату. Поглиблення особистісної мотивації до педагогічної діяльності має забезпечувати формування в майбутніх учителів зацікавленого ставлення до професійної діяльності.

4. Типи планування та їх характеристика.

Одним із важливих компонентів проектувальної діяльності є планування. Останнє передбачає планування як власної

пізнавальної діяльності педагога так і пізнавальної діяльності школярів. Навчаючи інших, педагог має постійно вчитися сам.

У процесі планування системи уроків за визначеною темою необхідно визначити місце та роль теми в навчальному курсі, встановити зв'язки з іншими темами, поставити освітньо-виховні завдання, визначити обсяг навчального матеріалу, форми та методи роботи за темою взагалі, види самостійної роботи, визначити матеріал, окреслити форми та методи роботи окремих уроків.

Поняття «планування» і «проектування» не є тотожними. Ці поняття мають спільні ознаки: орієнтація на майбутнє; активний вплив на соціальні процеси; конкретне вирішення перспективних проблем; гнучкість, багатоваріативність, хоча й у чітко визначеному, порівняно вузькому діапазоні. Це часто сприяє їх поєднанню, визначенню одного через інше. Планування – лише невеличка частина проектувальної діяльності педагога, яка використовується на всіх її етапах.

Більшість науковців виділяють планування як центральний компонент проектувальної діяльності. Воно передбачає поетапну розумову діяльність, за якої відбувається усвідомлення образу потрібного майбутнього. Цей вид педагогічної діяльності передбачає викладення змісту навчального матеріалу, вибір форм організації занять та методів, прийомів педагогічного впливу, забезпечення цілісності начально-виховного процесу, конкретизацію педагогічних завдань на визначений відрізок часу. Планування забезпечує системність педагогічної роботи, допомагає педагогу встановлювати зв'язки між її окремими видами та формами.

План уроку – це письмове формулювання його етапів, мети й завдань, фіксація музичного й додаткового матеріалу. Сценарій уроку – докладний виклад його ходу з визначенням музичних прикладів, формулюванням запитань до учнів і можливих відповідей, описом методів і прийомів навчання, домашнього завдання. Сценарій забезпечує вчителю можливість проводити урок упевнено, не гаючи часу на пошук форми викладу матеріалу.

Порівняльний аналіз цих понять дає підстави стверджувати, що сценарій уроку є однією із форм проекту, результатом проектувальної діяльності, а план – його складовою. Недоліки попереднього планування уроку спричиняють недостатнє

орієнтування в різних педагогічних ситуаціях, невміння прийняти вдале рішення, що порушує контакт з учнями (О. Печерська, О. Щербакова та інші). Учителі, готуючись до заняття, здебільшого складають базову модель уроку: визначають його тему, мету й завдання, орієнтовний зміст, музичний матеріал тощо. Проте створення базової моделі не гарантує високої якості уроку, оскільки не забезпечує оперативності вчителя в різних педагогічних ситуаціях. За уявною легкістю приховані неабиякі труднощі.

На етапі планування процесу, на думку А. Макаренка, виявляються протиріччя між потребами загальної педагогічної мети та конкретними можливостями суб'єктів педагогічної взаємодії, намічаються шляхи вирішення цих протиріч у вигляді постановки системи близьких, середніх та далеких перспектив.

Сучасні науковці (Г. Кравченко, Н. Кугуєнко та інші) виділяють декілька типів планування, серед яких основними є стратегічне, структурно-змістовне і змістовно-організаційне. Основою стратегічного планування під час проектувальної діяльності є складання концепції, програми розвитку, комплексно-цільової програми. Структурно-змістовне планування за алгоритмом дій відповідає проекту, однак може бути представлене, як план письмової роботи (твору, статті, книги тощо); сценарний план – короткий виклад змісту сценарію; навчальний план (установи освіти або структурного підрозділу); навчально-тематичний план, складений за логікою поступового ускладнення та спрямований на професійне вдосконалення. Змістовно-організаційне планування передбачає складання комплексного, календарного, тематичного планів; плану конференції, семінару, заняття, підготовки й проведення публічного заходу тощо. Ці плани взаємопов'язані, тобто кожен подальший конкретизує, уточнює попередній. Проектувальна діяльність припускає постійну корекцію дій на основі зворотного зв'язку, співставлення первинного задуму й проміжних результатів у просуванні до мети.

5. Роль контролю та оцінки в проектувальній діяльності.

Важливою частиною проектувальної діяльності є аналіз різних навчальних заходів. Він відбувається за єдиною схемою, яка об'єднує загальнодидактичний, психологічний та методичний аспекти. Під час аналізу увага має приділятися змістовності (науковість, зв'язок з життям, використання виховних можливостей

матеріалу тощо); організації (здійснення принципів навчання, оцінка методів та прийомів організації пізнавальної діяльності тощо); педагогічному такту, взаємозв'язку з учнями; загальним висновкам (досягнення мети тощо).

У процесі аналізу важливим є правильна оцінка студентом власної роботи, уміння самостійно аналізувати педагогічні можливості. Самоконтроль та самоаналіз охоплюють усі етапи роботи, починаючи з її задуму (якого результату потрібно досягнути), проведення поточного контролю власної діяльності (як реалізується задум, ступінь відповідності або неузгодженості) та закінчуючи оцінкою результатів діяльності (що вдалося чи не вдалося реалізувати). При цьому треба враховувати як змістовні критерії, які характеризують результат роботи (якість знань, умінь та навичок учнів, рівень їхньої поведінки, залежність засвоєння знань від якості роботи вчителя), так і процесуальні, які визначаються процесом і динамікою розвитку дітей та вчителя (ступінь змінення та розвитку відповідно з навчальним рівнем). Самоконтроль та самооцінка передбачає аналіз та оцінку майбутнім учителем якості професійної готовності, рівня знань, умінь та навичок, розвитку професійних якостей особистості, ступеня реалізації цілей та завдань власної діяльності, процесу виконання індивідуального плану роботи; коригування власної діяльності відповідно з метою її вдосконалення.

Досвід педагогів-практиків показує, що тільки об'єктивна оцінка рівня власної підготовки до самостійної педагогічної діяльності стимулює підвищення якості роботи, забезпечує цілеспрямовану професійну самоосвіту та самовиховання. Недооцінка або переоцінка власних можливостей та якості власної роботи утруднює професійне становлення. Для того, щоб навчитися об'єктивно оцінювати себе, важливо усвідомити та виробити правильні критерії оцінки власної роботи. Основним показником оцінки є якість роботи: творчий підхід до навчально-виховної роботи, характер ставлення майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, до дітей, до школи тощо. Доцільно постійно оцінювати якість власної роботи та фахової підготовки відповідно з попереднім етапом: що стало виходити краще, які труднощі вдалося подолати, над чим ще треба працювати.

Самооцінка відображає ставлення студента до власних здібностей, результатів діяльності та передбачає практичний аналіз помилок, невдач. Від ступеня об'єктивності, адекватності самооцінки майбутнього вчителя залежатиме усвідомлення ним рівня власної професійної підготовленості до самостійної педагогічної діяльності. Недооцінка або переоцінка власних можливостей, якості власної роботи утруднює професійне становлення майбутнього вчителя. Для розвитку адекватної самооцінки є необхідним наявність усвідомленого взірця (ідеалу) професійної діяльності та особистості вчителя, облік оцінки оточуючими (керівники практики, вчителі, студенти), аналіз діяльності вчителів та об'єктивний самоаналіз. Самоаналіз передбачає співвідношення завдань та результатів власної діяльності з педагогічним взірцем (вимогами до вчителя та його професійної діяльності), співвідношення самооцінки з оцінкою інших, виявлення причин недоліків власної діяльності та пошук можливих варіантів покращення власної діяльності. Самоаналіз рекомендується проводити в педагогічному щоденнику, який відображає професійне зростання студента, рівень його педагогічного мислення, вміння спостерігати педагогічні явища та аналізувати та осмислювати їх з позиції педагогічної теорії. Об'єктивна оцінка студентом рівня власної педагогічної підготовленості сприяє формуванню відповідального ставлення до педагогічної діяльності та до її підготовки, стимулює професійну самоосвіту та самовиховання.

Уміння переосмислити досвід своєї діяльності виступає важливою передумовою для подальшого саморозвитку особистості майбутнього вчителя, обумовлюючи здійснення позитивного впливу на характер та результати педагогічної діяльності. Виходячи з цього, вчитель, який володіє здатністю переосмислювати стереотипи особистісного досвіду, є вкрай необхідним для загальноосвітніх закладів у сучасних умовах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що, стратегічною метою проектувальної діяльності є засвоєння суб'єктами учіння цілого ряду специфічних умінь. Ці уміння знаходять своє відображення у *критеріях* сформованості проектувальних умінь суб'єктів учіння:

- постановка мети та обґрунтування проблеми проекту;

- планування шляхів її досягнення;
- глибина розкриття теми проекту;
- різноманітність джерел інформації, доцільність їх використання;
- відповідність обраних способів роботи меті та змісту проекту;
- аналіз ходу роботи, висновки та перспективи;
- особистісна зацікавленість автора, творчий підхід до роботи;
- відповідність вимогам оформлення письмової частини;
- якість проведення презентації;
- якість проектного продукту.

Основними характеристиками проектувальних умінь майбутнього вчителя є: ступінь і частота їхнього прояву, повнота та значущість в професійній діяльності. Отже, проектувальні вміння забезпечують можливість ефективно виконувати педагогічну діяльність відповідно до цілей та умов, а також передбачають готовність педагога до успішного розв'язання теоретичних та практичних завдань. Недостатня сформованість проектувальних умінь уповільнює процес становлення його професіоналізму та негативно позначається на продуктивності особистісної педагогічної діяльності.

Література

1. Ардашкин И. Б. «Проблема» и «проблематизация»: соотношение и интерпретация понятий в современной эпистемологии / И. Б. Ардашкин // Известия Томск. политехнич. ун-та. – 2004. – № 4. – Т. 307. – С. 147–150.
2. Батищев Г. С. Диалектика и смысл творчества (к критике антропоцентризма) / Г. С. Батищев // Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание. – Ростов-н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – С. 42–59.
3. Бутенко Л. Л. Технології проблематизації в навчальній та науково-дослідницькій діяльності студентів університету / Л. Л. Бутенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 1 (298), 2016. – С. 20–29.
4. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова. – [4-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.

7. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : Модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с. [1].

8. Федорова Т. В. Специальные задания для бакалавров дошкольного и начального образования по формированию у них проектировочной компетентности / Т. В. Федорова // Эволюция теории и практики современного образования : реалии и перспективы : Материалы Третьего Международного Педагогического Форума / Самара : ПГСГА, 2014. С. 278–283.

9. Щербакова О. Н. Проективные умения как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста в области дошкольного образования / О. Н. Щербакова // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. науч. конф. – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 201–204.

10. Якунин В. А. Обучение как процесс управления : психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1988. – 160 с.

Практичне заняття 3.5.

Сутність та зміст проектувальних умінь

Форма проведення семінарського заняття – інтелектуальна гра «Атака».

Зміст запитань передбачає висвітлення таких понять: проблема, мета, підцілі, план; стратегічне, структурно-змістовне і змістовно-організаційне планування; способи дій, контроль, оцінка, самоконтроль, самооцінка; рефлексія, коригування; зворотний зв'язок.

Методичні рекомендації

Група поділяється на дві команди, які розташовуються обличчям одна до одної. Капітани тягнуть жереб: хто буде першим

атакувати. Кожен член команди придумує запитання безпосередньо на занятті протягом 1-2 хвилин. Атакує одразу вся команда, тобто кожен член команди по черзі ставить своє запитання протилежній команді, отримує відповідь, придумує нове запитання, поки останні атакують. Відповідати може будь-хто з членів команди за бажанням. Часу на обдумування не виділяється. Якщо відповідь була неправильною або неповною, виправити, доповнити може будь-хто з членів команди. Якщо ніхто не може відповісти, атакуючий відповідає сам. Після того як усі члени команди, яка атакує, поставлять свої запитання та отримують відповіді, атаку розпочинає протилежна команда.

Протягом гри студенти отримують жетони різного кольору, із яких складається певна сума балів:

Синій жетон – запитання («1» бал).

Червоний жетон – правильна повна відповідь («3» бали).

Жовтий жетон – неповна відповідь («2» бали).

Зелений жетон – уточнення, доповнення («1» бал).

Білий жетон – відсутність відповіді («-3» бали).

Література

Базова

1. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

2. Гузеев В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2001. – 224 с.

3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 112 с.

4. Докучаєва В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. Докучаєва. – Луганськ : Алма-матер, 2003. – 304 с.

5. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

Допоміжна

1. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : Монографія / О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

2. Забродська А. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : Науково-методичний посібник / А. Забродська, А. Цимбалару, Л. Хоружа; за ред. А. Цимбалару, О. Онопрієнко. – Х. : Основа, 2007. – 124 с.

3. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

4. Лісіна Л. О. Науково-дослідницька діяльність учителя : Науково-методичний посібник / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : Диво, 2007. – 204 с.

Самостійна робота 3.5.

Значення рефлексії у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики

Методичні рекомендації

Розкрийте сутність понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія». Висвітліть роль рефлексивних умінь в організації педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Покажіть залежність проектувальної діяльності від рефлексивних умінь.

Література

1. Зарецкий В. К. Рефлексивно-педагогический аспект формирования решения творческих задач / В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 112–117.

2. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : Монографія / М. М. Марусинець. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 419 с.

3. Тур Р. І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р. І. Тур // Управління школою. – 2004. – № 13. – С. 17–23.

Індивідуальна робота 3.5.

Готовність майбутнього вчителя музики до впровадження інноваційних технологій

Методичні рекомендації

Визначте власний рівень готовності до впровадження інноваційних технологій та однокурсників (2-3 особи). Використайте діагностичні методики (додаток 5).

Література

1. Завалко К. Організація та зміст процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності / К. Завалко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 8. – (Ч. 1). – 2013. – С. 43–50.

2. Лісіна Л. О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій: теоретико-методологічний аспект : Монографія / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : ТОВ «Плюс 73», 2011. – 472 с.

3. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

Лекція 3.6.

Критерії та показники сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики

План

1. Діагностика як основна умова формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

2. Рівні діагностики: компонентний, структурний, системний.

3. Характеристика критеріїв та показників рівня сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: діагностика, критерій, показник, проєктувальні уміння, початкова, поточна, узагальнювальна діагностики, рівні діагностики.

Стислий зміст лекції

1. Діагностика як основна умова формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Однією з умов формування проектувальних умінь є виявлення рівня їх розвитку в студента. На основі аналізу отриманих даних вибудовується індивідуальна програма навчально-пізнавальної діяльності, прогнозується результат. Діагностика – це особливий вид пізнання, «діагноз» (в перекладі з грецької «розпізнання, визначення»). Педагогічна діагностика спрямована на:

- визначення педагогічних цілей. Вона орієнтовна на те, щоб на основі аналізу й інтерпретації результатів одержати нову інформацію про те, як поліпшити якість навчання та розвитку особистості;

- на отримання принципово нової змістовної інформації про якість професійної діяльності самого педагога;

- посилення контрольної-оцінної функції діяльності педагога.

Діагноз – диференційоване знання про певний об'єкт, віднесення його до окремого класу, типу, конкретної групи. Такий підхід припускає:

- створення повного переліку цих груп, типів, класів несправності об'єктів і систем в структуруванні навчально-виховного процесу, його компонентів;

- проведення діагнозу на основі інформації про стан окремих параметрів системи;

- прийняття рішень, які є найбільш складними й менш розробленими на момент педагогічного діагнозу.

Педагогічна діагностика займається конструюванням сучасного та надійного інструментарію для фіксації станів суттєвих ознак, розробкою алгоритмів і процедур прийняття рішень, підготовкою відповідних методичних рекомендацій для всіх учасників педагогічного процесу. Педагогічна діагностика розглядається як практика виявлення якості навчально-виховної діяльності, причин її успіхів або невдач.

У педагогічній діагностиці основною є функція зворотного зв'язку. Суть її полягає в тому, що діагностичні дані про рівні навченості на визначеному етапі є основною інформацією для аналізу минулого педагогічного досвіду та конструювання подальшого педагогічного процесу. Створення можливостей одержання необхідної інформації про хід і результати навчально-виховного процесу для своєчасного його коригування – найважливіше завдання педагогічної діагностики.

Педагогічна діагностика пов'язана з основними етапами керування розвитком особистості. Відповідно до цього визначені три типи діагностики: початкова, коригувальна (поточна) та узагальнювальна (підсумкова).

Початкова діагностика пов'язана з плануванням і керуванням процесом навчання. Перед тим, як визначити навчальні завдання, що будуть реалізовані на конкретному відрізку, педагог визначає рівень навченості. Існують три основні варіанти початкової діагностики: перший – коли колектив сформований уперше і педагог не знайомий з суб'єктами навчання; другий – колектив не новий, а педагог уперше починає працювати з групою; третій – колектив і педагог уже працювали разом. При першому варіанті початкова діагностика використовується для всебічного вивчення суб'єктів учіння. При другому – педагог вивчає не тільки кожного окремо, а й колектив як складну динамічну систему. Третій варіант дає можливість провести вибірккову діагностику колективу й кожної особистості. Вона є доповненням до інформації, що була отримана раніше.

Педагогові, що навчає дітей декілька років, немає необхідності проводити початкову діагностику цілком. Однак через те, що процес навчання суперечливий, безупинний і динамічний, йому необхідно знати зміни, які відбуваються на рівні навчальних досягнень і врахувати їх при плануванні діяльності. Повнота й об'єктивність інформації при початковій діагностиці максимально наближує планування навчальних завдань до реальних потреб групи й відповідає оптимальному розвитку дітей.

Поточна (коригувальна) діагностика проводиться в самому процесі організації навчальної діяльності, орієнтує педагога на зміни, що відбуваються в знаннях дітей. Одночасно оцінюється правильність раніше прийнятих рішень. Інформація, отримана в результаті поточної діагностики, допомагає педагогові швидко, точно й з мінімумом помилок коригувати свою роботу й удосконалювати стиль навчання з дітьми. Через коригувальну діагностику педагог має можливість швидко реагувати на зміни в рівні навченості дітей і тим самим забезпечити можливості більш активної, самостійної та творчої участі в навчальній діяльності. Важко передбачити вибір найефективніших методів і засобів індивідуального впливу. Поточна діагностика виконує роль

експрес-інформації та допомагає швидко прийняти управлінське рішення щодо вдосконалення педагогічної діяльності.

Наприкінці кожного навчального року в системі прогнозування результатів якості навчання проводиться узагальнювальна діагностика, на основні даних якої здійснюється корекція протягом навчального року. Нерівномірність розвитку суб'єкта учіння визначається цілою низкою його індивідуальних особливостей, умовами життя, соціальним оточенням тощо та є одним із головних факторів, які вимагають обережності в застосуванні діагностик.

Психологічні дослідження, праці в галузі психології спеціальних та загальних інтелектуальних здібностей підтверджують необхідність організації багатовимірного дослідження суб'єкта учіння, яке має не одноразовий, а тривалий (систематичний) характер, перш ніж будуть зроблені висновки про рівень його розвитку, а тим більше перспективний прогноз.

Педагогічна діагностика має спрямовуватися на виявлення результатів педагогічного впливу на конкретну систему й оцінку ефективності застосування засобів на кожному етапі розробки. Метою діагностики є встановлення факту досягнення (недосягнення) конкретної мікроцілі всіх структурних складових педагогічної технології (концептуальної основи, змістової та процесуальної частин. Зміст діагностики розуміється як одночасне оперативне вивчення й оцінка, регулювання та корекція педагогічного процесу (на рівні особистості діяльності педагога). Педагог проектує зміст діагностики, виходячи зі змісту мети на кожному етапі розробки. При цьому розглядає педагогічну діагностику як самостійний компонент проектувальної діяльності вчителя, що присутній на всіх етапах: цілепокладання, оцінки, вибору технології, конструювання змісту. Ефективність проведення діагностичного дослідження значною мірою пов'язане з його організацією: обов'язкова згода суб'єкта учіння, особлива увага до нього, не розголошення даних тощо.

2. Рівні діагностики: компонентний, структурний, системний.

У педагогічній діагностиці виділяють три рівні: компонентну, структурну й системну. Перший рівень називається компонентною діагностикою тому, що на цьому рівні досліджуються окремі компоненти більш складної самостійної автономної структурної

частини педагогічного процесу. Для педагогічної діагностики такими структурними складовими можуть бути такі: психічний розвиток, розумовий розвиток, розвиток самостійності тощо. Кожна з названих складових часто може розглядатися окремо. На рівні компонентної діагностики за допомогою спеціальних методів дослідження вивчаються всі компоненти в кожній названій структурі.

На рівні структурної діагностики проводиться аналіз результатів компонентної діагностики й складається відповідний діагностичний висновок з кожної структурної частини. Під час діагностики структури статистика дозволяє визначити ступінь взаємозв'язку між різноманітними педагогічними процесами та їхні закономірності. Статистичні методи пояснюють сутність процесів, що протікають. На основі виявлених зв'язків між окремими сторонами навчального процесу створюються логіко-математичні моделі. Цей рівень дозволяє перейти від вивчення окремих виявів сформованості особистості до дослідження складних особистісних утворень, громадської та соціальної позиції особистості, її загальної спрямованості тощо, тобто дослідити системні явища, які змінюються з часом.

На рівні системної діагностики проводиться аналіз отриманих результатів і висновків структурної діагностики, складається науково обґрунтований висновок, що характеризує:

- наявний рівень оволодіння навчальним матеріалом;
- функціонування педагогічної системи в часі;
- внутрішні та зовнішні зв'язки педагогічної системи;
- перспективи навчального процесу;
- доцільність обраних засобів і шляхів досягнення навчальних цілей.

Рівень системної діагностики дозволяє не тільки виявляти основні зв'язки всередині навчального процесу, а й прогнозувати, описувати зміни, що можуть відбутися в майбутньому. Щоб відбувався розвиток, необхідно максимально співвідносити пізнавальні завдання з можливостями кожної дитини. Коли робота посилюється, діти врівноважені, мають піднесений позитивно-емоційний настрій, почуваються комфортно, захищено. Це можливе за умови організації освітнього процесу на діагностичній основі та різних рівнях складності. Дані діагностики констатують

реальні досягнення дитини й слугують педагогові орієнтиром для диференціації змісту навчання.

3. Характеристика критеріїв та показників рівня сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

Виявлення вихідних рівнів сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики здійснюється за допомогою таких критеріїв – особистісний, когнітивний та моделювальний. Для конкретизації критеріїв використовується сукупність показників, які уможливають адекватне відображення головних кількісних і якісних характеристик кожного з критеріїв. До кожного показника виявлення проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики визначені діагностичні методи (додаток 6). Критерії, показники та методи дослідження представлено у таблиці 11.

Таблиця 11

Діагностичний інструментарій дослідження рівнів сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

Критерії	Показники	Методи дослідження
Особистісний	Ставлення до проєктувальної діяльності	Опитувальник «Значення проєктувальних умінь у професійній діяльності майбутнього вчителя музики»
	Мотиви використання проєктувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутніх учителя музики	Анкета «Вивчення мотивів використання проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики»
	Здійснення рефлексії	Опитувальник «Здатність майбутнього вчителя музики до рефлексії»; анкета «Потреба майбутнього вчителя музики в саморозвитку»
Когнітивний	Знання структури педагогічного проєктування та змісту	Тест «Виявлення знань у майбутнього вчителя музики з питань організації

	проектувальних умінь	проектувальної діяльності»	
	Обізнаність щодо використання проектувальних умінь у фаховій підготовці	Опитувальник «Проектувальні вміння як складова фахової підготовки майбутнього вчителя музики»	
Моделювальний	Визначення навчальної проблеми	Практичні ситуації	№ 1, № 2, № 3, № 4, № 5
	Формулювання мети		№ 6, № 7, № 8, № 9, № 10
	Планування навчального процесу		№ 11, №12, № 13, № 14, № 15
	Підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання		№ 16, № 17, № 18, № 19, № 20
	Контроль та оцінка навчально-пізнавальної діяльності		№ 21, № 22, № 23, № 24, № 25

Особистісний критерій формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики розкривався через такі показники:

- ставлення до проектувальної діяльності;
- мотиви використання проектувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики;
- здійснення рефлексії.

Особистісний критерій передбачає виявлення у майбутнього фахівця особистісних характеристик, які забезпечують розвиток проектувальних умінь. Дані стосовно цього критерію можна отримати за результатами анкетування, опитування.

Показник *«ставлення до проектувальної діяльності»* особистісного критерію спрямований на з'ясування розуміння студентами необхідності оволодіння проектувальними вміннями в процесі фахової підготовки; інтересу респондентів до проектувальних умінь; значущості педагогічного проектування у власній навчально-пізнавальній діяльності. Для виявлення цього показника можна використати опитувальник *«Значення проектувальних умінь у професійній діяльності майбутніх учителів музики»*. Більшість запитань опитувальника має проблемний

характер. Наприклад: «Від чого, на Вашу думку, залежить результат педагогічної діяльності?»; «Чи важливо, на Вашу думку, проектувати власну педагогічну діяльність? Чому Ви так думаете?»; «Як Ви вважаєте, чи потрібні проектувальні уміння майбутньому вчителю музики? Чому?». Відповіді передбачають обґрунтування та доведення власної думки.

Дослідження показника *«мотиви використання проектувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики»* особистісного критерію спрямоване на розуміння студентами важливості проектувальних умінь у фаховій підготовці. За допомогою анкети *«Вивчення мотивів використання проектувальних умінь майбутнім учителем музики»* виявляються внутрішні мотиви, що свідчать про використання проектувальних умінь для підвищення професійної підготовки. Усього анкета налічує 7 запитань, що передбачають розгорнуті відповіді. Запитання спрямовані на виявлення мотивації щодо оволодіння проектувальними уміннями, їх значення у фаховій підготовці та застосування в майбутній педагогічній діяльності; ініціативи у створенні навчальних проектів тощо.

Анкета дасть змогу визначити педагогів із зовнішньою мотивацією до оволодіння проектувальними уміннями. Для них є характерним відсутність задоволення від процесу проектування в навчальній діяльності для подолання труднощів при розв'язанні навчально-пізнавальних завдань. Вони прагнуть обирати прості завдання та виконувати їх для отримання оцінки. Відсутність внутрішнього стимулу суб'єктів учіння щодо оволодіння проектувальними уміннями та їх застосування в навчально-пізнавальній діяльності призведе до зростання негативної емоційної напруги, зменшенню обдуманості в прийнятті рішень, зниження ефективності навчання.

Дослідження показника *«здійснення рефлексії»* особистісного критерію спрямоване на виявлення рівня сформованості вмінь та навичок здійснювати рефлексію за такими параметрами: ціннісне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності; уміння здійснювати самодослідження, самопізнання, самоконтроль навчального процесу, усвідомлення себе як професіонала; усвідомлення оптимальних шляхів вирішення навчальних завдань, розвитку критичного та продуктивного аналізу.

Майбутній учитель музики має займати активну пошуково-дослідницьку позицію в проектувальній діяльності. Остання забезпечить усвідомлення проблем навчання, правильний вибір способів і стратегій, інноваційних технологій, що є доцільними та ефективними для їх розв'язання та відповідають внутрішній активності суб'єкта учіння.

Рефлексія є системною та утворювальною якістю особистості вчителя, важливим чинником його професійного становлення й удосконалення. Педагог, який зорієнтований на здійснення професійної рефлексії, має такі уміння: аналізувати й адекватно оцінювати власну професійну діяльність, засвоювати конструктивний досвід за допомогою ґрунтовної теоретико-практичної підготовки; прогнозувати, визначати умови, засоби удосконалення власної професійної діяльності; коригувати власну діяльність та її науково-методичне забезпечення відповідно до соціальних трансформацій, мінливих умов сьогодення; підвищувати рівень професійної компетентності через усвідомлення сучасних тенденцій розвитку психолого-педагогічної науки та інноваційних технологій професійної діяльності.

Уміння здійснювати рефлексію виявляється за допомогою анкети «Здатність майбутнього вчителя музики до рефлексії». Запитання цієї анкети спрямовані на виявлення адекватності оцінювання власної навчально-пізнавальної діяльності, пізнання себе як професіонала; аналізу власних фахових знань та умінь, професійної поведінки.

Важливим є виявлення рівня саморозвитку. Для цього використали анкету «Потреба майбутнього вчителя музики в саморозвитку». Прагнення до саморозвитку є важливою якістю майбутнього педагога. Цілеспрямована систематична робота з актуалізації та формування проектувальних умінь впливає на саморозвиток майбутнього вчителя. Удосконалюватися може тільки вчитель, який постійно працює над собою. Саморозвиток є процесом активного, послідовного та позитивно якісного змінення особистості, яке є результатом не зовнішніх впливів, а її власних зусиль. Прагнення до самовдосконалення є основою успішного особистісного та професійного розвитку. Майбутні педагоги, які оволоділи рефлексивними вміннями, відрізняються впевненістю у

власних силах, наполегливістю в досягненні цілей, більшою продуктивністю, критичністю в оцінці досягнутого.

Когнітивний критерій формування проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки розкривається через такі показники:

– знання структури педагогічного проєктування та змісту проєктувальних умінь;

– обізнаність щодо використання проєктувальних умінь у фаховій підготовці.

Для дослідження першого показника когнітивного критерію – *«знання структури педагогічного проєктування та змісту проєктувальних умінь»* – застосовується тест «Виявлення знань у майбутнього вчителя музики з питань організації проєктувальної діяльності». Запропонований тест містить твердження з декількома варіантами відповідей, серед яких є як правильні, так і хибні. Зміст запитань тесту спрямовано на виявлення рівня знань студентів про проєктування («проєктувальна діяльність», «проєкт», «проєктування», «проєктувальні уміння», «метод проєктів», «модель», «педагогічне моделювання» тощо); структуру та сутність проєктувальних умінь.

Вивчення другого показника когнітивного критерію – *«обізнаність щодо використання проєктувальних умінь у фаховій підготовці»* здійснюється за допомогою анкети «Проєктувальні вміння як складова фахової підготовки майбутнього вчителя музики». В інструкції пропонується завершити речення, показати глибоке розуміння структури та змісту фахової підготовки, сутності проєктування власної навчально-пізнавальної діяльності, значення та роль проєктувальних умінь у фаховій підготовці та майбутній професійній діяльності.

Від особливостей прояву та рівня сформованості в майбутніх учителів музики проєктувальних умінь значною мірою залежить ефективність та результативність навчально-пізнавальної діяльності. На думку науковців (Н. Кузьміна, Т. Хрустальова, М. Щукін та інші), спеціальні уміння мають забезпечувати успішність оволодіння ними професійними знаннями, уміннями, навичками

Моделювальний критерій формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики розкривається через такі показники:

- визначення навчальної проблеми;
- формулювання мети;
- планування навчального процесу;
- підбір адекватних способів дій та обґрунтування їх доцільності;
- контроль та оцінка навчальної діяльності.

Для виявлення рівня сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики за всіма показниками моделювального критерію використовуються педагогічні ситуації. Саме останні є об'єктом проектувальної діяльності (В. Кукушин). Педагогічна ситуація є складовою педагогічного процесу, яка характеризує його стан у визначений час. Педагогічні ситуації або виникають, або створюються на занятті, екзамені, у самостійній роботі студента тощо й мають одразу розв'язуватися. У структуру педагогічної ситуації входять декілька суб'єктів діяльності та способи їхньої взаємодії.

Науковці виділяють два типи ситуацій: репродуктивні (адаптивні) та творчі (продуктивні). У репродуктивних ситуаціях предмет засвоєння не структурується через систему творчих завдань. Позиція студента в процесі розв'язання ситуацій передбачає створення нових смислів та цілей навчання, нових знань.

Педагогічні ситуації розподіляють на навчальні та практичні, які відрізняються метою. Метою навчальної ситуації є оволодіння знанням, практичної – перетворення навколишньої дійсності за допомогою цього знання. Вирішення практичних ситуацій сприяє формуванню в майбутніх учителів музики творчого підходу до аналізу педагогічної діяльності, умінь застосовувати знання в нових умовах, розв'язанню проблеми безконфліктним шляхом, здійсненню рефлексії; зменшує розрив між професійно-цінною інформацією та її застосуванням на практиці, індивідуальним і професійним рівнями свідомості.

Для виявлення рівня сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики за моделювальним критерієм використовується по 5 практичних ситуацій на кожне проектувальне вміння. Зміст ситуацій побудований на матеріалі фахових дисциплін: «Методика музичного виховання», «Основний

музичний інструмент», «Історія зарубіжної музики», «Аналіз музичних творів», «Хорове диригування».

Наприклад, показник *«визначення навчальної проблеми»* можна дослідити в таких ситуаціях: «Формулювання навчальної мети уроку», «Читання нотного тексту з аркуша», «Характеристика жанру», «Аналіз музичної форми», «Опрацювання хорової партитури». Під проблемою будемо розуміти невідповідність між необхідним та фактичним знанням майбутнього вчителя музики.

Для виявлення показника *«формулювання мети»* моделювального критерію можна запропонувати такі ситуації: «Фрагмент уроку», «Музичні твори інструктивного характеру», «Порівняльний аналіз музичних образів», «Побудова музичних творів», «Робота зі студентським хором». Оцінюється вміння студента аналізувати сформульовану мету, її точність, відповідність темі, змістовність, розгорнутість.

Для виявлення показника *«планування навчального процесу»* можна використати такі практичні ситуації: «Системи музичного виховання», «Досягнення самостійності виконання голосів поліфонічного твору», «Розкриття музичної драматургії опери», «Класифікація видів фактур», «Етап передрепетиційної підготовки диригента». У цих ситуаціях студентам необхідно до теми заняття розробити орієнтовний план роботи.

Для виявлення показника *«підбір адекватних способів дій та обґрунтування їх доцільності»* можна скористатися такими практичними ситуаціями: «Аналіз музичного твору», «Підготовка музиканта-виконавця до сценічного виступу», «Відмінність альтернативної музики від інших стилів», «Сонати епохи віденського класицизму», «Вокально-технічна робота з хором колективом». Практичні ситуації спрямовані на виявлення умінь студента до певного пункту плану підбирати відповідні способи дій (методи, прийоми, засоби, форми, зміст). Респондентам пропонується розписати покрокову роботу з оволодіння певним навчальним матеріалом.

Для виявлення показника *«контроль та оцінка навчальної діяльності»* студентам пропонуються такі практичні ситуації: «Організація уроку»; «Саморегуляція музиканта-виконавця»; «Підготовка реферату»; «Підготовка до практичного заняття»;

«Виконання вправ». Оцінюється вміння студента спланувати контроль і оцінку діяльності суб'єктів учіння на занятті.

Характеристика загальних рівнів сформованості проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки за всіма показниками:

Високий (творчий) рівень проєктувальних умінь мають студенти, які наголошують на важливості та необхідності впровадження проєктування у власну навчально-пізнавальну діяльність; виявляють позитивне ставлення та стійкий інтерес до проєктувальної діяльності, усвідомлюють необхідність проєктування перед початком здійснення будь-якої діяльності; у них домінують професійні мотиви використання проєктувальних умінь у фаховій підготовці; вони усвідомлюють значення проєктувальних умінь для успішної педагогічної діяльності; студенти цього рівня визначають власний ступінь оволодіння проєктувальними вміннями, виявляють зацікавленість та позитивне ставлення до їх використання; мають бажання до впровадження проєктувальної діяльності у власну фахову підготовку, особистісний досвід у створенні навчальних проєктів; уміють аналізувати й адекватно оцінювати власну професійну діяльність і засвоювати конструктивний досвід за допомогою ґрунтовної теоретико-практичної підготовки; здатні успішно коригувати власну навчально-пізнавальну діяльність; правильно розуміють зміст основних понять педагогічного проєктування, виділяють усі складові проєктувальної діяльності; визначають зміст проєктувальних умінь, необхідних для здійснення проєктувальної діяльності; володіють глибокими, міцними й всебічними знаннями, вмінням вирішувати складні завдання теоретичного характеру в професійній сфері та використовують проєктувальні вміння під час навчально-пізнавальної діяльності; мають активну позицію щодо усвідомлення важливості формування проєктувальних умінь як важливої умови підвищення ефективності у фаховій підготовці та здійсненні педагогічної практики; вміють точно визначати навчальну проблему; формулювати чітку мету навчально-пізнавальної діяльності; складати розгорнутий план власної майбутньої діяльності; підбирати адекватні способи дій та обґрунтовувати доцільність їх виконання; здійснюють ефективний підсумковий та процесуальний контроль на всіх етапах діяльності

та дають адекватну оцінку власній навчально-пізнавальній діяльності. Цей рівень є моделлю для визначення порівняльної шкали сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Достатній (продуктивний) рівень сформованості проєктувальних умінь мають студенти, які розуміють значення оволодіння проєктувальними вміннями для більш ефективного здійснення фахової підготовки; мають ситуативний інтерес до проєктувальної діяльності; впроваджують проєктування з урахуванням особистісних утруднень та напрямків фахової підготовки; обирають конкретні цілі навчання; проявляють нестійкість мотивів і цілей до організації проєктувальної діяльності; усвідомлюють значення проєктувальних умінь щодо підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності за допомогою оволодіння проєктувальними вміннями під час фахової підготовки; потребують поглиблення знань зі здійснення рефлексії, у них відсутня активна особистісна позиція щодо впровадження педагогічного проєктування у фахову підготовку; мають здатність до прогнозування; усвідомлюють необхідність пошуку засобів удосконалення власної навчально-пізнавальної діяльності; частково розуміють зміст основних понять та володіють деякими знаннями з педагогічного проєктування; виділяють основні складові проєктувальної діяльності, однак не в повному обсязі визначають зміст проєктувальних умінь; бачать навчальну проблему, однак не можуть її правильно сформулювати; визначають загальну навчальну мету; складають недостатньо повний план; підбирають способи дій, без обґрунтування доцільності їх використання; здійснюють контроль навчально-пізнавальної діяльності, однак не на всіх етапах та не завжди надають їй правильну оцінку.

Середній (репродуктивний) рівень сформованості проєктувальних умінь характерний для студентів, у яких відсутня зацікавленість у здійсненні проєктувальної діяльності у фаховій підготовці та оволодіння проєктувальними вміннями; вони вважають проєктувальні вміння необхідними, однак не вирішальними в підвищенні навчальної успішності; недостатньо усвідомлюють значущість оволодіння проєктувальними вміннями для підвищення педагогічної майстерності, особистісного професійного становлення; формально ставляться до

проектувальної діяльності, проявляють домінування зовнішніх мотивів до проектувальної діяльності; мають слабкий інтерес до організації проектувальної діяльності, поверхове розуміння значення проектувальних умінь у професійній діяльності; проектування носить епізодичний характер та не впливає на результативність навчально-пізнавальної діяльності; не вміють самостійно оцінювати рівень ефективності здійснення навчально-пізнавальної діяльності; студенти цього рівня недостатньо розуміють сутність вихідних понять процесу педагогічного проектування, називають несуттєві характеристики; виокремлюють деякі складові проектувальної діяльності; мають слабкі спеціальні теоретичні знання, які не забезпечують самостійного розв'язання професійних завдань; здійснюють неточне визначення змісту проектувальних умінь; не можуть самостійно побачити та сформулювати проблему у власній діяльності; нечітко формулюють мету власної навчально-пізнавальної діяльності; обирають недостатню кількість дій для ефективного розв'язання поставлених завдань; здійснюють неповний контроль власної діяльності на всіх її етапах, мають труднощі у визначенні ступеня засвоєння навчального матеріалу.

Низький (критичний) рівень сформованості проектувальних характерний для студентів, які негативно ставляться до проектувальної діяльності у фаховій підготовці та оволодінні проектувальними вміннями; не розуміють специфіку оволодіння проектувальними вміннями та здійснення проектувальної діяльності в організації особистісного професійного становлення в період навчання у вузі; відсутність інтересу до проектувальної діяльності; несформована настанова на оволодіння проектувальними вміннями; незнання ситуацій здійснення рефлексії як в процесі фахової підготовки, так і під час педагогічної практики; не мають прагнення до саморозвитку; не вважають за необхідне оцінювати власну навчально-пізнавальну діяльність; демонструють відсутність знань щодо змісту педагогічного проектування та його основних понять; безсистемність та поверховість знань з проектувальної діяльності, мають труднощі в самостійному вирішенні професійних завдань фахової підготовки; не наголошують або зовсім ігнорують важливість визначення навчальної проблеми, формулювання мети, постановки

особистісних завдань та шляхів реалізації педагогічного проектування; не можуть виявити структурні компоненти проектувальної діяльності; не бачать навчальних проблем; не можуть самостійно сформулювати мету власної навчальної діяльності, скласти план, підібрати навчальні дії для ефективного розв'язання поставлених завдань; не здійснюють контроль та оцінку власної діяльності на всіх її етапах.

Література

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : Аспект Пресс, 1990. – 248 с.

2. Волкова Т. В. Методика професійного навчання : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. В. Волкова. – Бердянськ, Видавництво ТОВ «Модем-1», 2008. – 340 с.

3. Гуренко О. І. Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві : Навч. посібн. для студ. ВНЗ / За ред. проф. К. О. Баханова. – Донецьк : Ландон-XXI, 2014. – 480 с.

4. Забродська А. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : Науково-методичний посібник / А. Забродська, А. Цимбалару, Л. Хоружа; за ред. А. Цимбалару, О. Онопрієнко. – Х. : Основа, 2007. – 124 с.

5. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

6. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.

7. Куркин Е. Б. Организационное проектирование в образовании : Учебное пособие / Е. Б. Куркин. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 400 с.

8. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.

9. Лісіна Л. О. Науково-дослідницька діяльність учителя : Науково-методичний посібник / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : Диво, 2007. – 204 с.

10. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 148 с.
11. Морева Н. А. Современная технология учебного занятия / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2007. – 158 с.
12. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. Полат, М. Бухаркина, М. Моисеева, А. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия. – 2000. – 271 с.
13. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : Науково-методичний посібник / За редакцією Л. Даниленко. – К : Логос, 2001. – 185 с.
14. Педагогика и психология высшей школы : Учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко и др.; под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
15. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. – [4-е изд., испр.]. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 512 с.
16. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / под ред. А. П. Тряпицыной. – Питер : СПб., 1995. – 368 с.
17. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : Монографія / За ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 258 с.
18. Пехота О. М. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
19. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня : підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньошкільної методичної роботи / А. Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. праць. – К. : ТОВ «Праймдрук». – 2013. – С. 103–110.

Практичне заняття 3.6.

Рівні сформованості проектувальних умінь майбутнього вчителя музики

Питання для обговорення

1. Вивчення рівня сформованості проектувальних умінь за особистісним критерієм.
2. Виявлення рівня сформованості проектувальних умінь за когнітивним критерієм.
3. Визначення рівня сформованості проектувальних умінь за моделювальним критерієм.

Методичні рекомендації

Підготовка до практичного заняття передбачає опрацювання анкет, опитувальників, тестів, практичних ситуацій (додаток 5).

Готуючись до першого питання схарактеризуйте показники особистісного критерію. Використовуючи анкети визначте власний рівень сформованості проектувальних умінь за такими показниками: «Ставлення до проектувальної діяльності», «Мотиви використання проектувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутніх учителів музики», «Уміння здійснювати професійну рефлексію».

Друге питання передбачає обґрунтування показників когнітивного критерію. За допомогою тестів, опитувальника, анкети визначте рівень сформованості проектувальних умінь за такими показниками: «Знання структури педагогічного проектування та змісту проектувальних умінь», «Обізнаність щодо сутності й засобів формування проектувальних умінь у фаховій підготовці».

У третьому питанні практичного заняття пропонується розв'язати практичні ситуації, які допоможуть визначити рівень сформованості проектувальних умінь за такими показниками: «Бачення та визначення навчальної проблеми», «Формулювання мети», «Планування навчального процесу», «Підбір способів дій та обґрунтованість доцільності їх виконання», «Контроль та оцінка навчальної діяльності».

Здійсніть кількісний аналіз отриманих даних за кожним критерієм та визначте власний рівень сформованості проектувальних умінь.

Література

Базова

1. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : Монографія / О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

2. Забродська А. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : Науково-методичний посібник / А. Забродська, А. Цимбалару, Л. Хоружа; за ред. А. Цимбалару, О. Онопрієнко. – Х. : Основа, 2007. – 124 с.

3. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.

4. Лісіна Л. О. Формування готовності вчителів до конструювання навчальних технологій у системі післядипломної педагогічної освіти : методичні рекомендації : Навчально-методичний посібник / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : Диво, 2010. – 172 с.

5. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня : підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньошкільної методичної роботи / А. Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. праць. – К. : ТОВ «Праймдрук». – 2013. – С. 103–110.

Допоміжна

1. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : Науково-методичний посібник / За редакцією Л. Даниленко. – К: Логос, 2001. – 185 с.

2. Педагогика и психология высшей школы : Учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко и др.; под. ред. М. В. Булановой-Топорковой. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. – [4-е изд., испр.]. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 512 с.

4. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А. П. Тряпицыной. – Питер : СПб., 1995. – 368 с.

Самостійна робота 3.6.

Умови проведення діагностики

Методичні рекомендації

Розкрийте організацію діагностики: місце та час проведення, наявність діагностичних методів (тести, анкети, опитувальники), їх кількість, оформлення. Схарактеризуйте такі умови:

1. Підготуватися до проведення діагностики заздалегідь: розробити конспект діагностики, в якому зазначити завдання, мету, необхідний матеріал і запитання; виготовити дидактичний матеріал відповідно до кожного завдання; розробити карту або протокол обстеження.

2. Педагогічна діагностика має будуватися на спільній діяльності та взаємодопомозі педагога та студента.

4. Перед проведенням педагогічних діагностичних процедур студент має бути морально й психологічно підготовлений до того, щоб сприймати процес діагностування спокійно, без хвилювань і переживань.

5. У процесі діагностики створюється позитивний мікроклімат.

6. Під час проведення діагностичних процедур необхідно виключити сторонній вплив або взаємовплив.

7. Місце для виконання завдань має бути відповідно обладнане.

8. Результати, отримані в процесі діагностичного обстеження, можуть бути використані тільки для вдосконалення навчально-виховного процесу.

Література

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

2. Паламарчук В. Як виростити інтелектуала : Посібник для вчителів і керівників шкіл / В. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.

3. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.

4. Слостенин В. А. Педагогика : Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2011 – 380 с.

Індивідуальна робота 3.6.

Продіагностуйте студентів I-III курсів (10-15 осіб) за такими критеріями (особистісний, когнітивний, моделювальний). Скористайтеся методиками додатку 5. На основі отриманих даних визначте рівень сформованості проєктувальних умінь майбутніх учителів музики та підготуйте тези на наукову конференцію (2-3 сторінки).

Література

1. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : Монографія / За ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВПОЛ, 2001. – 258 с.

2. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : Монографія / О. Пехота, А. Старєва. – [2-е вид., доп. та перероб]. – Миколаїв : вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.

3. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : Навчальний посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будаєв, А. М. Старєва та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.

Питання та завдання для самоконтролю та самоперевірки

1. Розкрийте зміст комплексу проєктувальних умінь (проблема, мета, план, способи дій, контроль, оцінка).

2. Визначте значення рефлексії в проєктувальній діяльності.

3. Висвітліть роль інноваційних технологій у підвищенні рівня фахової підготовки педагогів.

4. Яку роль відіграє діагностика в формуванні проєктувальних умінь?

5. Обґрунтуйте умови проведення діагностики.

6. Схарактеризуйте критерії та показники рівнів сформованості проєктувальних умінь.

7. Що нового для себе Ви відкрили, вивчаючи матеріал цього модуля?

8. З якими ідеями цього модуля Ви не можете погодитися?

Змістовий модуль 4. Особливості формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики

Навчальні цілі

Ознайомити з основними етапами та функціями проектувальної діяльності. Формувати в студентів проектувальні вміння відповідно до кожного етапу. Учити майбутніх учителів музики використовувати проектувальні вміння для підвищення рівня професійної підготовки.

№	Назва теми	Лекція	Практичне заняття	Самостійна робота	Усього
4.7	Характеристика проектів	2	2	3	7
4.8	Формування проектувальних умінь на різних етапах проектувальної діяльності	2	2	4	8
Усього		4	4	7	15

Лекція 4.7.

Характеристика проектів

План

1. Сутність поняття «проект».
2. Класифікація проектів.
3. Особливості соціально-педагогічного проекту.

Ключові слова: проект, типи, види, ознаки проектів, соціально-педагогічний проект.

Стислий зміст лекції

1. Сутність поняття «проект».

Результатом проектувальної діяльності є проект. Визначаючи сутність поняття «проект», слід зазначити, що воно вперше з'явилося у XVII–XVIII століттях і було синонімом словам «експеримент» у природничих науках і «розгляд справ» у юриспруденції. Пізніше, у XIX столітті були визначені ще дві моделі проектів, які використовуються й сьогодні. Перша, більш

давня, модель Вудворта передбачає, що суб'єкти учіння спочатку вивчають матеріал, набувають знання та навички, які в подальшому знадобляться для конструювання проектів. Друга, більш сучасна, модель Ричардса передбачає «занурення» в проблему, її фундаментальне дослідження.

Коріння поняття «проект» можна знайти у древньогрецькій культурі, де воно означало «перепону, задачу, питання». Перепона на шляху того, хто йде змушує зупинитися, замислитися та вжити певні заходи. Як у житті, так і в думках, перепони на шляху пробуджують нові ідеї та рішення.

Сучасне поняття «проект» зберегло ознаки давнього значення цього слова. Так, у тлумачних словниках проект визначається як:

- сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів тощо) для зведення споруд, виготовлення машин, приладів;
- попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження;
- задуманий план дій, намір;
- образ наміченого до створення об'єкту, поданий у вигляді його опису, обґрунтувань, схем, кількісних показників;
- окремий захід із певними завданнями, які обмежені вимогами щодо часу, витрат, результатів.

Поняття «проект» має кілька значень. По-перше, проект – це попередній (можливий) текст будь-якого документа. По-друге, проект розуміють як певну акцію, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою або організаційну форму цілеспрямованої діяльності. Як приклад можна відзначити один з найбільш грандіозних проектів – Інтернет. І третє значення проекту – діяльність зі створення (вироблення, планування, конструювання) будь-якої системи, об'єкта чи моделі. Що стосується проектування й конструювання, то їх відмінність також носить досить відносний характер. Однак все ж відмінність полягає в тому, що проектування може бути й теоретичним (на папері або на комп'ютері), а конструювання припускає матеріальне втілення проектної діяльності.

Аналіз праць науковців з питання педагогічного проектування дав можливість В. Докучаєву зробити висновок, що проект є певним проміжним результатом у науково-дослідницькій діяльності педагога, продуктом, який отримується на етапі від

теоретичної до конструктивно-технічної педагогічної діяльності. О. Пехота вважає, що проект є практикою особистісно-орієнтованого навчання в процесі конкретної роботи, на основі вільного вибору того, хто навчається, з урахуванням його інтересів. Дослідник зазначає, що у свідомості суб'єкта учіння це має такий вигляд: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати». Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними знаннями, вміннями та навичками. В. Симоненко під навчальним творчим проектом розуміє самостійно розроблені та виготовлені товари (послуги) від ідеї до її втілення, що має суб'єктну або об'єктну новизну й виконується під контролем та консультуванням педагога.

У свою чергу, науковець Є. Полат характеризує проекти як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, за допомогою яких суб'єкти учіння набувають знання та навички в процесі планування та самостійного виконання певних практичних завдань з обов'язковою презентацією результатів. Під навчальним проектом Є. Полат розуміє об'єднану навчально-пізнавальну творчу діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерних телекомунікацій, які мають спільну проблему, мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату сумісної діяльності. Він наводить таку типологію проектних робіт:

- за домінуючим видом діяльності (дослідження, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані проекти);
- за предметно-змістовою галуззю (монопроекти та міжпредметні проекти);
- за характером координації проекту (з відкритою, явною, прихованою координацією);
- за характером контактів (внутрішні, регіональні, міжнародні);
- за кількістю учасників проекту (особистісні, парні, групові);
- за довготривалістю (короткострокові та довгострокові).

За визначенням А. Лебедева проект – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту. Це завжди творча діяльність. Проект – це система навчання, за якою суб'єкти учіння набувають знань, умінь і навичок у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, що

постійно ускладнюються. Під час роботи за проектом чільне місце посідає самостійність учнів та їхня активність, ініціативність, захопленість. Проекти можуть мати індивідуальний, груповий чи колективний характер. В їх основу покладено ідею здійснення навчання на активній основі, через самостійну й практичну діяльність учасників з урахуванням їхніх особистих інтересів.

Аналіз досліджень показав, що проекти застосовуються у навчально-виховному процесі під час вивчення будь-якого предмету, курсу. Розвиваючий ефект проектної технології відчувається в активній допитливості, пізнавальному інтересі суб'єктів учіння, в оволодінні дослідницькими методами мислення; формуванні свідомого й творчого вибору оптимальних засобів перетворювальної діяльності; вмінні мислити системно і комплексно, самостійно виявляти потреби в інформаційному забезпеченні діяльності, опановувати нові знання й застосовувати їх як засіб перетворювальної діяльності.

На думку В. Лукова, коли говорять про проект, то мають на увазі мисленнєву конструкцію яких-небудь змін, які сплановані заздалегідь та можуть бути реалізовані. Така конструкція може бути подана як модель, прообраз, і в ній є обов'язковий вольовий компонент – налаштованість здійснити задум.

Проект розглядається також як сукупність взаємопов'язаних дій з чітко визначеними датами початку та завершення роботи, які потребують залучення спеціалістів та ресурсів з метою досягнення певних цілей організації. Проект містить концептуальну основу (опис ініціативи, її культурно-історичного смислу, гіпотези, оцінку їх новизни та можливих актуальних наслідків) і системно-організаційну частину (опис конкретних механізмів й етапів реалізації проекту).

Проект – сукупність скоординованих дій із певними точками відліку та закінчення з метою досягнення певних цілей із встановленими строками, витратами та параметрами виконання. Тобто проект дозволяє рухатися від ідей до дії, певним чином структуруючи етапи цього процесу. Він завжди реалізується в певному соціальному, територіальному та часовому просторах, тому сприяє змінам у соціальному середовищі як результату колективної діяльності. Отже, проект можна характеризувати як систему сформульованих завдань, фізичних об'єктів, технологічних

процесів, відповідної документації, що створюються й упроваджуються для реалізації цих завдань, а також сукупність ресурсів та управлінських рішень щодо досягнення проектної мети. Проект – це унікальне починання, яке інтегрує в собі як певну ідею, задум, так і дії щодо втілення цього задуму в життя.

2. Класифікація проектів.

Наразі не існує уніфікованої класифікації проектів, тому доцільно використовувати багатомірний підхід, базуючись на різних типологіях проектів. Принцями розробки проектів є принципи комплексності, обґрунтованості, реальності, оптимальності, спадкоємності, наступності (враховується вихідний стан та тенденції розвитку), завершеності, зорієнтованості на кінцевий позитивний результат.

За *характером запланованих змін* проекти поділяють на інноваційні та підтримувальні. Інноваційні проекти розглядають як систему взаємообумовлених та взаємопов'язаних заходів, спрямованих на досягнення інноваційних результатів, які мають соціально-культурне, народно-господарське, політичне значення. Виокремлюють два види інноваційних результатів: «інновація – процес» (процес внесення нового у систему; він розвивається за певними етапами – створення, реалізація, поширення нововведення) та «інновація – продукт» (окремий засіб, технологія, методика, програма, конструкція тощо). Підтримувальні проекти, їх ще називають реанімаційними або реставраційними, спрямовані на зміцнення, збереження чи підтримку окремих культурних пам'яток, традицій, вирішення екологічних проблем тощо.

За *особливостями фінансування* виокремлюють інвестиційні, спонсорські, бюджетні, благодійні та мішані проекти.

Відповідно *масштабів реалізації* проекти поділяють на монопроекти, мультипроекти, мегапроекти, мікропроекти. Оцінка масштабності проекту здійснюється на основі таких показників: кількість осіб (організацій), які можуть скористатися послугами чи результатами проекту; кількість фахівців, яких необхідно долучити до участі в проекті; сукупні фінансові витрати на реалізацію проекту; тривалість та територіальне охоплення проектними заходами.

Глобальні реформи в державі чи суспільстві найбільш доцільно проводити на базі концепції мегапроекту, який складається з

програм із багатьма взаємопов'язаними проектами, об'єднаних загальними цілями. Менш масштабні проблеми можуть вирішуватися в рамках мультипроектів. Монопроекти не передбачають охоплення великої кількості людей, нескладні в аспекті організаційного менеджменту, здебільшого реалізуються на території одного чи кількох населених пунктів та не потребують значного фінансування. Мікропроекти найчастіше є формою прояву ініціативи окремої особи чи групи людей. Вони реалізуються переважно для обмеженої кількості осіб, не вимагають зовнішнього фінансування, спеціального обладнання, реалізуються за рахунок наявних ресурсів. В їх основі – взаєностосунки людей, які хочуть виявити ініціативу.

За наступною класифікаційною ознакою – *терміном реалізації* – проекти поділяють на короткотривалі (1-2 роки реалізації), середньотривалі (3-5 років), довготривалі (більше 5 років). Жоден проект не може відбутися без відповідного фінансування. Джерела фінансування можуть бути досить різноманітні, тому відповідно визначають інвестиційні, бюджетні, донорські, благодійні та мішані проекти.

За *територіальною* ознакою виокремлюють національні, міжрегіональні, регіональні та місцеві проекти. Переважно національні та міжрегіональні проекти фінансуються за рахунок державних коштів, а регіональні та місцеві за рахунок коштів донорських організацій, спонсорів та коштів місцевого бюджету.

Ще однією класифікаційною ознакою є *ступінь складності*. Згідно неї виокремлюють прості, складні та дуже складні проекти. Міра складності проекту обумовлюється його метою та завданнями, масштабністю й тривалістю, кількістю та різновидами проектних заходів тощо.

За *видами* розрізняють проекти комерційні та некомерційні, залежно від мети проекту: одержати прибуток або соціальний ефект.

За *характером і сферою діяльності* виокремлюють: економічні, дослідницькі, екологічні, культурологічні, політичні, соціальні проекти. Варто зауважити, що кожен проект можна характеризувати за сукупністю вищевикремлених класифікаційних ознак.

3. Особливості соціально-педагогічного проекту.

Соціальний проект – сконструйоване соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація чи підтримка в середовищі матеріальної або духовної цінності, яка має просторово-часові та ресурсні обмеження. Вплив такого проекту на людей визнається позитивним соціальним значенням. На думку М. Коган, соціальний проект – це опис конкретної ситуації, яка може бути поліпшена засобами реалізації певної системи методів та послідовних кроків їх використання.

У контексті підготовки молоді до реалізації соціальних проектів О. Пометун визначає їх як сукупність практичних дій, спрямованих на розв’язання конкретної соціальної проблеми місцевої громади, а участь молоді в таких проектах сприяє розвитку в неї емоційно-ціннісного ставлення до громадського життя, активності особистості, прагненню до громадянських дій та ефективного спілкування.

Проектну діяльність С. Леснікова розглядає як один із засобів соціальної ініціативності підлітка. Вона зазначає, що соціальний проект – це індивідуальна чи групова діяльність останніх, спрямована на позитивне перетворення соціального середовища та умов їхньої життєдіяльності доступними для них методами. З позицій культурологічного підходу Є. Воронова визначає соціальний проект як засіб збереження, відтворення чи розвитку соціальних явищ і культурних феноменів, що відповідають (як кількісно, так і якісно, змістовно) певним нормам.

Соціальні проекти можуть бути спрямовані на створення умов для розвитку соціальності суб’єкта (особистості, групи); самореалізації особистості в основних сферах її життєдіяльності; забезпечення сприятливих умов для соціалізації особистості в різних сферах соціального середовища; вирішення чи мінімізацію несприятливих умов соціалізації особистості.

Означені підходи до класифікації проектів дозволяють визначити базові ознаки соціальних проектів. До таких ознак зараховують:

1. Цілепокладання (відображення міркування розробників проекту щодо того, яким в ідеалі мав би бути результат діяльності).
2. Соціально-детерміновану (наявність у суспільному житті ситуації, яка потребує вирішення шляхом нововведень та окремих змін).

3. Часову (кожний соціальний проект має свій початок та закінчення, яке може бути стартом для продовження наступного етапу проекту чи його фінішем).

4. Територіальну (чітко визначені регіони та населені пункти, у яких проводяться проектні заходи).

5. Соціально-інституційну (заклади, організації, установи, в яких проводяться проектні заходи).

6. Інноваційну (наявність нових ідей, підходів, технологій вирішення соціальної проблеми на певному рівні).

7. Ресурсну (затверджена специфікація та графік використання ресурсів: фінанси, люди, обладнання тощо).

8. Організаційну (наявність певної організаційної структури з урахуванням масштабності проекту).

9. Соціально-інформаційну (кожний соціальний проект містить компонент інформування громадськості про проектні заходи та їх вплив на зміну ситуації).

Отже, соціальний проект можна розглядати як сукупність технологічних, управлінських та організаційних рішень, спрямованих на вирішення соціальних проблем, поліпшення соціокультурних умов життєдіяльності особистості, проведення необхідних соціальних змін.

На відміну від соціальних проектів, які спрямовані на перетворення та вдосконалення соціуму, суспільних відносин і процесів, педагогічний проект сфокусований на вирішенні завдань освіти та виховання. Підтвердженням цього є наукові позиції М. Коган, яка обґрунтовує педагогічний проект як вмотивований, цілеспрямований спосіб змін у педагогічній діяльності та впорядкування професійної діяльності з метою оптимального вирішення завдань навчання, розвитку, виховання.

Об'єктами соціально-педагогічного проектування є:

– соціально-культурне середовище (створення сприятливого соціокультурного простору та оптимізація умов саморозвитку особистості; соціальної групи, території в цілому);

– спосіб життя (підтримка окремих видів та напрямів діяльності особистості, які сприяють зростанню якісних показників життя);

– сфери життєдіяльності особистості (освітня, дозвіллева, навчальна, виробнича, спортивна, інформаційна тощо).

Соціально-педагогічний проект – це сконструйоване соціальне

нововведення, метою якого є вдосконалення педагогічних процесів (розвитку, освіти, виховання, соціального становлення особистості) у певних соціокультурних умовах.

Література

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : Аспект Пресс, 1990. – 248 с.

2. Гуренко О. І. Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві : Навч. посібн. для студ. ВНЗ / за ред. проф. К. О. Баханова. – Донецьк : Ландон-XXI, 2014. – 480 с.

3. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16–23.

4. Киричук В. О. Методики використання технологій проектування особистісно-розвивального змісту : Посібник / В. О. Киричук. – К. : Інформаційні системи, 2009. – 128 с.

5. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.

6. Луков В. А. Социальное проектирование : Учеб. пособие / В. А. Луков. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии : Флинта, 2003. – 240 с.

7. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.

8. Підласий І. П. Продуктивний педагог : Настільна книга вчителя / І. П. Підласий. – Х : Вид. дім «Основа», 2009. – 360 с.

9. Поляков С. Д. Технологии воспитания : Учеб.-метод. пособие / С. Д. Поляков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 144 с.

10. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання : Науково-методичне видання / О. І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.

11. Попков В. А. Дидактика высшей школы : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.

12. Психология и педагогика : Учебное пособие / К. А. Абульханова, Е. Г. Баранов, Е. Н. Богданов и др.; под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – [3-е изд., доп. и перераб.]. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.

13. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : Учебное пособие / В. Е. Радионов. – СПб. : СПбГТУ, 1996. – 256 с.

14. Реан А. А. Психология и педагогика : Учебник для вузов / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум; под общей ред. проф. А. А. Реана. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

15. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. I. – 2006. – 816 с.

16. Сибирская М. П. Педагогические технологии : теоретические основы и проектирование / М. П. Сибирская. – Питер : СПб, 1998. – 246 с.

17. Теорія і практика проектування авторських педагогічних систем : зб. мат. Всеукраїнської наук.-практ. конф. / [редкол. : В. В. Камишин, О. Ю. Буров, Л. В. Буркова та ін.]. – К.-Кривий Ріг, 2012. – 434 с.

18. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня: підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньо шкільної методичної роботи / А. Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. праць. – К. : ТОВ «Праймдрук». – 2013. – С. 103–110 с.

19. Чечель И. Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–17.

20. Шаталов А. А. Мониторинг и диагностика качества образования : Монография / А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 322 с.

Практичне заняття 4.7.

Складання плану групового навчального проекту Методичні рекомендації

Складіть план групового навчального проекту, який має такі елементи:

1. *Формування проектної групи.* Проект може реалізувати група студентів. До проекту варто залучити якнайбільше тих студентів, які будуть виконувати окремі завдання в підгрупах. Формування групи студентів може відбуватися одночасно з вибором теми та залежати від неї.

2. *Вибір теми.* Бажано, щоб вибір теми був актуальним для підвищення рівня власної професійної майстерності або суттєвою проблемою в сфері фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Можливо, доведеться спільно подумати над тим, яка тема могла б одночасно реалізувати освітні завдання.

3. *Формулювання мети проекту.* Коли вже обрана тема, обов'язковим буде формулювання мети. Реалізація такої мети буде вимагати планування почергових етапів: збору, підрахунків, пошуку інформації тощо.

4. *Розподіл завдань і обов'язків.* Особливістю проекту є те, що різні завдання, які ведуть до досягнення спільного результату, можна робити паралельно. Тут варто звернути увагу на зацікавлення та схильності студентів, розподілити завдання та створити групи для виконання завдань. Студенти мають встановити правила для роботи в проекті.

5. *Заплановане використання ІКТ.* У цьому місці варто зважити, які ІКТ-засоби можна використати, щоб результат завдання був якнайкращий, а також аби покращити роботу над проектом. Варто провести невеликий мозковий штурм і скласти список того, хто до чого здібний, які знає програми, який прилад може обслуговувати тощо.

6. *Підготовку робочого плану виконання проекту.* Робочий план є необхідним елементом у створенні проекту. Він дозволяє розпланувати всі завдання в часі, дописати до них відповідальних осіб, узгодити систему моніторингу реалізації завдань, що допоможе систематизувати власні дії. Рекомендовано зробити план виконання проекту у вигляді таблиці.

7. *Встановлення норм оцінювання проекту.* Необхідно подати чіткі критерії оцінювання діяльності, ходу реалізації проекту, особистого внеску кожним учасником проекту, кінцевого результату тощо.

Для складання плану можна використати такі теми проектів:

- проблема сприйняття класичної музики дітьми на уроках у загальноосвітніх навчальних закладах;
- характеристика засобів виразності у різних видах мистецтв;
- удосконалення процесу голосоутворення та розвитку вокальних навичок молодших школярів (методичні рекомендації);
- оптимізація постановки виконавського апарату музиканта-інструменталіста;
- система вправ на розвиток дрібної техніки музиканта-інструменталіста;
- користування демпферною педаллю у вивченні п'єс кантиленного характеру (методичні рекомендації);
- традиції і новаторство в опері Г. Персела «Дідона і Еней»;
- особливості музичної мови композиторів-романтиків;
- становлення фортепіанної мініатюри у різних національних школах початку ХІХ ст.;
- розширення виражальних засобів музичної інтонації з розвитком музичних інструментів;
- загальні принципи співвідношення поезії та музики у вокальних мініатюрах;
- музична форма як відповідне відбиття художньо-образного змісту музичного твору;
- виявлення вокально-хорових труднощів виконання партитури під час підготовки диригента до репетиційної діяльності з хором;
- вокально-хорові вправи для розспівування з хором;
- оволодіння самостійністю диригентських рухів (тренінг).

Література

Базова

1. Гуренко О. І. Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві : Навч. посібн. для студ. ВНЗ / за ред. проф. К. О. Баханова. – Донецьк : Ландон-XXI, 2014. – 480 с.
2. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. –

№ 9. – С. 16–23.

3. Киричук В. О. Методики використання технологій проектування особистісно-розвивального змісту : Посібник / В. О. Киричук. – К. : Інформаційні системи, 2009. – 128 с.

4. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.

5. Луков В. А. Социальное проектирование : Учеб. пособие / В. А. Луков. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии : Флинта, 2003. – 240 с.

6. Попков В. А. Дидактика высшей школы : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.

7. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня : підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньо шкільної методичної роботи / А. Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. праць. – К. : ТОВ «Праймдрук». – 2013. – С. 103–110.

Допоміжна

1. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.

2. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання : Науково-методичне видання / О. І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.

3. Реан А. А. Психология и педагогика : Учебник для вузов / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум; под общей ред. проф. А. А. Реана. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. I. – 2006. – 816 с.

5. Сибирская М. П. Педагогические технологи : теоретические основы и проектирование / М. П. Сибирская. – Питер : СПб, 1998. – 246 с.

6. Чечель И. Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–17.

Самостійна робота 4.7.

Типологія проектів

Методичні рекомендації

Схарактеризуйте різні типи проектів за:

- характером проєктованих змін;
- напрямками діяльності;
- особливостями фінансування;
- їх масштабом;
- термінами реалізації.

Література

1. Додусенко Н. О. Проектна діяльність у початковій школі : Методичні рекомендації / Н. О. Додусенко, І. В. Нетужилова. – Х. : Видавнича група «Основа», 2010. – 223 с.
2. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Проектна діяльність у школі. – К. : Шкільний світ, 2006. – С. 5–18.
3. Колесникова І. А. Педагогическое проектирование : Учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – [3-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
4. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : АСК, 2002. – 255 с.

Лекція 4.8.

Формування проєктувальних умінь на різних етапах проєктувальної діяльності

План

1. Аналітичний етап.
2. Організаційний етап.

Ключові слова: аналітичний етап, організаційний етап, проєкт, проєктувальна діяльність.

Стислий зміст лекції

1. Аналітичний етап.

Аналітичний етап проєктувальної діяльності передбачає розробку попередньої моделі проєкту, яка буде відображати його концепцію. Метою такої моделі є поліпшити розуміння змісту

проекту перед тим, як її побудувати. Модель дозволяє експериментувати: вносити зміни, додавати й видаляти частини та елементи. Вносити зміни до моделі набагато простіше, ніж в сам проект. Наслідки неправильних рішень зменшуються та їх простіше виявити перед тим, як вони завдадуть шкоди самому проекту. Можна використати різні види моделей: модель вимог, аналітична модель. Модель вимог описується, наприклад, випадками використання; аналітична модель: статика й динаміка системи описуються мовою UML (Unified Modeling Language – уніфікована мова моделювання); деталями реалізації нехтують; модель дизайну описується мовою UML більш деталізовано. Наприклад, присутні фізичні діаграми. Головна мета будь-якої моделі проекту це надати повний, послідовний і зрозумілий опис його з точки зору функцій, однак не деталей реалізації. Модель використовується для кращого розуміння системи, виправлення помилок, додавання елементів, яких не вистачає і які є основою моделі дизайну.

Найбільш доцільним на першому етапі створення проекту є використання аналітичної моделі. Аналітична модель будується на етапі аналізу. Мета цього етапу – розпізнавання всіх чинників або умов у наочній області, в проектному оточенні, в існуючих і запланованих комп'ютерних системах, які можуть вплинути на ухвалення рішень, якості системи й реалізацію вимог. Результат – логічна модель системи, яка описує метод реалізації вимог, але не зачіпає нічого, що стосується реалізації. Зазвичай аналітична модель ширша, ніж спочатку вимагається. Протягом розробки неможливо знати, з яких елементів буде складатися фінальна версія проекту. Аналітична модель має такі характеристики: відображає спрощений опис проекту; представляє ієрархію компонентів; має відображати певні правила; складається з добре відомих методів і інструментів; використовується для ухвалення рішень в подальшому дизайні. Отже, модель є спрощеним описом проекту, який представляє його найважливіші особливості на високому абстрактному рівні та вказує на основні функції.

На аналітичному етапі проектувальної діяльності робляться відповідні записи: звичайна мова, графічні записи, специфікація – структурований текстовий і числовий опис. Графічні записи дуже важливі в створенні аналітичної моделі. Під час розробки моделі проекту можна використовувати й інші способи запису. Аналіз

проектувальної діяльності показує важливість використання графічного запису.

Запис має певні функції: основа для реалізації проекту, опис документації, дизайн проекту. Запис повинен бути простий, зрозумілий, конкретний, легкий для розуміння, дозволяючи моделювати складні зв'язки. Основними діями на етапі аналізу є: визначення, пояснення, специфікація й документування елементів і проблем проекту, визначення контексту проекту, визначення вимог користувача, визначення організаційних вимог, інші рішення, наприклад, фінансові та часові можливості. Мета аналізу – ідентифікувати всі фактори, які можуть вплинути на організацію й результати проекту. Аналітичну модель слід представляти у формі єдиного повного документа.

Аналітичний етап також передбачає збір (із залученням статистичної звітності, даних синтетичного та аналітичного обліку, планової документації, результатів спеціальних спостережень тощо) і перевірку достовірності інформації, що використовується (достатня та достовірна інформація – головна умова ефективності аналітичної роботи). Обсяг інформації, що використовується при аналізі, повинен бути необхідним та достатнім. Збір інформації – процес трудомісткий, тому отримання зайвої, такої, що не відповідає завданням дослідження, призводить до підвищення вартості робіт; систематизацію накопичених матеріалів; забезпечення зіставленості показників (за оцінкою, структурою, принципами побудови тощо); статистичну обробку отриманих даних (вираховування середніх, відносних величин, групування показників), заповнення аналітичних таблиць; розробку аналітичних показників, необхідних для вирішення поставлених перед аналізом завдань, визначення факторів і ступеню їх впливу на відповідні показники діяльності підприємства, виявлення причинних зв'язків між цими показниками та відповідними господарськими процесами; визначення резервів збільшення ефективності педагогічної діяльності тощо.

2. Організаційний етап.

Аналіз організації проектувальної діяльності дозволяє виділити її основні етапи: початковий, основний, завершальний. На початковому (пошуковому, аналітичному) етапі важливо виробити в суб'єктів учіння мотивацію до роботи, оскільки їхній особистий

інтерес сприяє усвідомленому підходу до виконання проекту в цілому.

Етап підготовки до роботи над проектом передбачає: створення ініціативної групи, пошук чи вибір проблеми, низки питань, які потребують вирішення; визначення теми на предмет її необхідності, реальності здійснення, актуальності, суспільного значення; формулювання цілей та встановлення конкретних завдань; обговорення методів та засобів реалізації; збір необхідної початкової інформації; моделювання кінцевого результату; планування майбутньої діяльності; нормування робочих груп і визначення завдання для кожної; розробку критеріїв оцінювання проекту. Принциповим є колективне обговорення учасниками всіх рішень, що приймаються на основі узгодження їхніх інтересів, використовуючи різноманітні методи групової роботи (мозковий штурм, загальне коло, виявлення альтернатив, вибір оптимального варіанту тощо).

Основний етап або практичний передбачає: збір та аналіз інформації, отриманої на основі спостережень, особистого досвіду; пошук оптимального способу досягнення цілі проекту, побудова алгоритму діяльності, планування роботи; взаємодії з компетентними спеціалістами, пошук свідчень, що містяться у друкованих виданнях, архівах, Інтернеті тощо; виконання запланованих кроків: спостереження, робота з літературою, анкетування експеримент тощо. Результати обговорюються в групах, після чого виробляються ідеї, версії, варіанти вирішення проблеми. Висунуті гіпотези перевіряються, зібрані матеріали готуються до захисту. Успіх проекту значною мірою залежить від оформлення його результатів.

Заключний етап або контрольний передбачає: аналіз результатів, формулювання висновків, їх коригування; оцінка якості проекту: групове обговорення, «мозкова атака», «круглий стіл»; консультації з експертами, самостійна робота, консультації з керівником проекту; узагальнення та класифікація зібраних матеріалів; подання результатів (лабораторна робота, творчий звіт, виготовлення ілюстративного матеріалу: схема, альбом, сценарій, альманах, газета, відеорепортаж, сайт тощо); презентація, захист проекту. Під час усного захисту, що по формі нагадує процедуру обговорення наукової роботи, автори представляють,

обґрунтовують актуальність, значення, новизну, логіку свого проекту, відповідають на запитання слухачів та зауваження опонентів. Проте роботу над проектом не можна вважати завершеною без аналізу ходу та результатів своєї діяльності, тобто проведення рефлексії.

Література

1. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
2. Бондар С. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / С. Бондар, Л. Момот, М. Головка; за ред. С. Бондаря. – Рівне : Теніс, 2003. – 228 с.
3. Бордовская Н. В. Педагогика : Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Питер, 2001. – 304 с.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : Контекстный подход : Методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
5. Гришина Т. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи / Т. Гришина. – Х. : Основа, 2003. – 104 с.
6. Гузеев В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2001. – 224 с.
7. Гуренко О. І. Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві : Навч. посібн. для студ. ВНЗ / за ред. проф. К. О. Баханова. – Донецьк : Ландон-XXI, 2014. – 480 с.
8. Гусак П. М. Підготовка учителя : Технологічні аспекти / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
9. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 112 с.
10. Докучаєва В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. Докучаєва. – Луганськ : Алма-матер, 2003. – 304 с.
11. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : Монографія / О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
12. Забродська А. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : Науково-методичний

посібник / А. Забродська, А. Цимбалару, Л. Хоружа; за ред. А. Цимбалару, О. Онопрієнко. – Х. : Основа, 2007. – 124 с.

13. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

14. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.

15. Куркин Е. Б. Организационное проектирование в образовании : Учебное пособие / Е. Б. Куркин. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 400 с.

16. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.

17. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : Науково-методичний посібник / За ред. Л. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.

Практичне заняття 4.8.

Формування проектувальних умінь (проблематизація, цілеполягання, планування) під час створення проекту

Практичне завдання

Визначте проблему (3-5) у власній навчально-пізнавальній діяльності та сформулюйте мету проекту з вирішення цієї проблеми. Обґрунтуйте свій вибір. Заповніть таблицю 12.

Таблиця 12

Аналіз навчально-пізнавальної діяльності

Дисципліна	Тема	Проблема	Мета

Методичні рекомендації

На практичному занятті студенти працюють над аналітичним етапом створення проекту. На початку семінару формулюється проблема, яку необхідно вирішити. Педагог пропонує написати на дошці проблеми, що зустрічаються у більшості студентів. У ході дискусії обирається одна із проблем для створення групового проекту. Завданням педагога є розширити зону пошуку рішень

проблеми та спільно зі студентами знайти найбільш оптимальний варіант її вирішення. Для цього кожний студент письмово формулює декілька цілей до обраної проблеми. Потім студенти озвучують сформульовані цілі та вибирають найдоцільніші. Цілі прописуються на дошці під проблемою. Визначені цілі розміщуються на одній лінії карти. Потім для кожної цілі перераховується максимум можливих варіантів часткових рішень (план реалізації цілі).

Часткові рішення розміщують на іншій вісі у відповідних колонках. Потрібно вибрати по одному найбільш вірогідному частковому рішенню для кожної цілі. Щоб було зручно орієнтуватися, різні комбінації можна записувати різними кольорами або з'єднувати вибрані рішення певними ламаними лініями. У результаті можна отримати декілька варіантів рішень проектної проблеми. Необхідно перевірити сумісність часткових рішень різних аспектів проблеми та проаналізувати можливості їх практичної реалізації. Вибирається та комбінація, яка максимально відповідає вимогам проектної ситуації.

Для формулювання цілей, складання плану можна скористатися такими орієнтовними проблемами:

- ескізне виконання музичного твору з аркуша;
- вивчення музичного твору напам'ять;
- виконавське хвилювання під час концертного виступу;
- складання анотації на шкільну пісню;
- розкриття композиторської ідеї музичного твору на основі засобів музичної виразності;
- обґрунтування вибору музичного матеріалу до певної теми уроку в загальноосвітній школі;
- транспонування пісні в різних тональностях.

Література

Базова

1. Лісіна Л. О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій : теоретико-методологічний аспект : Монографія / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : ТОВ «Плюс 73», 2011. – 472 с.

2. Педагогика и психология высшей школы : Учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко и

др.; под. ред. М. В. Булановой-Топорковой. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. – [4-е изд., испр.]. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 512 с.

4. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А. П. Тряпицыной. – Питер : СПб., 1995. – 368 с.

5. Сибирская М. П. Педагогические технологии: теоретические основы и проектирование / М. П. Сибирская. – Питер : СПб, 1998. – 246 с.

6. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня : підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньо шкільної методичної роботи / А. Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. праць. – К. : ТОВ «Праймдрук». – 2013. – С. 103 – 110 с.

Допоміжна

1. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.

2. Лісіна Л. О. Формування готовності вчителів до конструювання навчальних технологій у системі післядипломної педагогічної освіти: методичні рекомендації : Навчально-методичний посібник / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : Диво, 2010. – 172 с.

3. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 148 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. Полат, М. Бухаркина, М. Моисеева, А. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия. – 2000. – 271 с.

5. Шаталов А. А. Мониторинг и диагностика качества образования : Монография / А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 322 с.

Індивідуальна робота 4.8.

Створення педагогічного проекту

Методичні рекомендації

Студент обирає одну з проблем, яку він самостійно визначив у процесі педагогічної практики та створює власний проект її розв'язання.

Для того, щоб грамотно підготувати педагогічний проект, необхідно дотримуватися визначених вимог до складання плану проекту. Проектна розробка може містити такі структурні компоненти:

1. Обґрунтування необхідності проекту:

– опис педагогічної проблеми передбачає аналіз педагогічної ситуації або стан педагогічної системи (формулювання відповідей на такі запитання, як «Чому виникла необхідність у виконанні проекту?», «Чому розв'язання визначеної проблеми є пріоритетним завданням?»);

– виявлення протиріччя між реальним станом педагогічної системи та її оптимальним станом, яким дозволить ефективно функціонувати на сучасному етапі;

– стисла характеристика реальних потреб цільової аудиторії та умови, які мають змінитися в процесі розв'язання проблеми; обґрунтованість значущості розв'язання визначених проблем для підвищення ефективності педагогічного процесу.

Ґрунтовний та всебічний аналіз педагогічної проблеми дозволить грамотно та коректно сформулювати цілі, завдання та підібрати методи проекту.

2. Цілі та завдання проекту:

– формулювання цілей проекту передбачає розкриття сутності задуманого проекту;

– при постановці завдань визначається послідовність кроків змінення педагогічної ситуації відповідно мети;

– потрібно вказати, які освітні, виховні, соціальні завдання мають розв'язуватися впродовж реалізації проекту;

– цілі та завдання проекту мають бути досягнуті в рамках передбаченого терміну.

3. Учасники проекту:

– вказати основну цільову аудиторію (учасників) проекту, критерії їх відбору;

– ретельно описати якісний та кількісний склад цільових груп, з якими педагог має працювати в рамках проекту.

4. Опис проекту (стратегія та механізми досягнення поставлених цілей):

– проектувальна діяльність має сприяти розв'язанню кожного з поставлених завдань проекту;

– вибір стратегій та підходів досягнення поставлених цілей передбачає обґрунтування способів розв'язання проблеми. При цьому можна використовувати як розроблені та апробовані способи розв'язання проблем в різних комбінаціях, так і модифіковані способи вирішення подібних проблем;

– вибір методів передбачає опис заходів, які необхідно організувати та провести для розв'язання завдань проекту;

– визначення способів участі в проекті цільової аудиторії (вчителів, учнів, батьків, артистів тощо);

– продумування плану організації роботи над проектом, визначення логічної послідовності власних дій;

– оцінка наявності необхідних ресурсів (матеріальних, інформаційних, технічних, кадрових тощо). Якщо в проекті заплановано проведення заходів (тренінгів, семінарів, занять, концертів тощо), необхідно описати кожен, вказавши мету та запланований результат, на скільки людей він розрахований, тривалість заходу, місце проведення, розробити програму заходу.

5. Робочий план реалізації проекту:

– передбачає план-графік виконання запланованих заходів з обов'язковою вказівкою дати та відповідальних за проведення.

6. Короткострокові та довгострокові результати реалізації проекту:

– короткострокові результати є підсумками, які отримуються безпосередньо по закінченні проекту;

– довгострокові є результатами, які можуть з'являтися в перспективі, через деякий час після завершення проекту. Уже на стадії написання проекту мають виокремлюватися очікувані короткострокові та довгострокові результати власного проекту, за якими можна буде міркувати про успішність його реалізації;

– результати плануються шляхом співвідношення їх з поставленою метою та завданнями проекту.

7. Оцінка ефективності реалізації проекту:

– опис кількісних та якісних показників досягнення результатів та способів діагностики;

– виявлення даних та показників, які підтвердили б виконання завдання;

– вибір методів оцінки (способів отримання даних по кожному з очікуваних результатів проекту, які дозволять визначити ступінь досягнення результату);

– самостійно розроблений діагностичний інструментарій для оцінки результативності реалізації проекту.

8. Оцінка ризиків та впровадження заходів для мінімізації впливу таких факторів ризику:

– оцінка можливих ризиків, які можуть впливати на реалізацію проекту;

– якісний та кількісний аналіз ризиків та умов їх виникнення;

– якісна оцінка ризику визначає ступінь його важливості, кількісний аналіз дозволяє встановити вірогідність виникнення ризиків у проекті;

– відбір процедур та методів по зниженню негативних наслідків.

9. Подальший розвиток проекту:

– пропонування механізмів просування результатів проекту (вказати, як результати проекту можуть бути використані в подальшому в освітній установі, іншими організаціями, якими способами планується інформувати педагогічне співтовариство про результати проектувальної діяльності, як буде враховуватися зворотній зв'язок).

Вимоги до оформлення проектної розробки

1. Загальний обсяг проектної розробки має складати не більше 20 аркушів комп'ютерного тексту. Обсяг додатків не лімітується, однак вони мають відповідати тексту (посилання на них в тексті обов'язкові).

2. Матеріали необхідно готувати в текстовому редакторі MS Office Word.

3. Формат сторінки: А-4 (210*297мм). Формат шрифту: розмір – 14; Times New Romans; міжрядковий інтервал – одинарний, абзац – 1 см. Поля: зліва, справа, зверху, знизу – 20 мм.

Література

1. Додусенко Н. О. Проектна діяльність у початковій школі : Методичні рекомендації / Н. О. Додусенко, І. В. Нетужилова. – Х. : Видавнича група «Основа», 2010. – 223 с.

2. Чернецька Т. І. Сучасний урок : теорія і практика моделювання : Навч. посібник / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

3. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : Монографія / О. Пехота, А. Старєва. – [2-е вид. доп. та перероб]. – Миколаїв : вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.

4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : Навчальний посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старєва та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.

Питання та завдання для самоконтролю та самоперевірки

1. Визначте зміст аналітичного етапу проектувальної діяльності.

2. Розкрийте зміст організаційного етапу проектувальної діяльності.

3. Схарактеризуйте основні компоненти проекту.

4. Охарактеризуйте методи виявлення та формулювання проблеми у власній навчально-пізнавальній діяльності.

5. Яке значення має зворотній зв'язок в проектувальній діяльності?

6. Яким чином можна покращити власний рівень музичної майстерності у процесі фахової підготовки, використовуючи проектувальний підхід?

7. Який висновок для себе Ви можете зробити, вивчивши цей модуль?

ЗАЛІКОВИЙ КРЕДИТ III

Змістовий модуль 5. Проект як результат проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики

Навчальні цілі

Ознайомити з видами та типами проектів. Формувати вміння визначати типи та види навчальних проектів, мету їх реалізації, передбачати способи організації та управління власною проектувальною діяльністю, здійснювати характеристику навчального проекту за домінуючою діяльністю, кількістю учасників, терміном виконання роботи та здійснювати моделювання проектувальної діяльності. Учити студентів розробляти проекти, готуватися до публічного виступу. Розвивати вміння презентувати проект.

№	Назва теми	Лекція	Практичне заняття	Самостійна робота	Усього
5.9	Проектувальна діяльність як засіб розвитку творчості майбутнього вчителя музики	2	2	3	7
5.10	Підготовка до публічного захисту проекту	2	2	4	8
Усього		4	4	7	15

Лекція 5.9.

Проектувальна діяльність як засіб розвитку творчості майбутнього вчителя музики

План

1. Розвиток творчих якостей майбутнього вчителя музики.
2. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у проектувальній діяльності.

Ключові слова: творчі якості, творчість, педагогічна творчість, інформаційно-комунікаційні технології, проектувальна діяльність.

Стислий зміст лекції

1. Розвиток творчих якостей майбутнього вчителя музики.

Багато таланту, розуму та енергії вклали в розробку педагогічних проблем, пов'язаних з творчим розвитком особистості видатні педагоги В. Сухомлинський, П. Блонський, Б. Яворський, Б. Асаф'єв, Н. Брюсова. Формування творчої особистості неможливе без цілісного уявлення про її природу, специфіку, якості. Визначення творчої особистості, її структури, характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що вона досліджується в теорії особистості, діяльності, творчості. У роботах В. Андрєєва подається найбільш інтегративний підхід до визначення творчої особистості, який дозволяє провести оцінювання та самооцінювання рівня її сформованості. Автор пропонує цілісний підхід до діагностики й розвитку творчих здібностей особистості в процесі її виховання й самовиховання. При цьому в основі розвитку творчих здібностей особистості вчений розглядає педагогічне протиріччя, діалектичний аналіз.

Творча діяльність передбачає мотиваційну спрямованість особистості: інтелектуально-логічну, інтелектуально-евристичну, комунікативно-творчу; здібності до самоуправління; моральні й індивідуальні якості, які значною мірою сприяють успіху в творчій діяльності. Велике значення для формування творчої особистості як свідомої суспільної істоти має те, що вона на кожному етапі свого розвитку посідає певне місце в доступній для неї системі суспільних відносин, виконує дедалі складніші обов'язки.

Розвиток особистості проходить низку стадій, кожна з яких характеризується певним способом життя, відповідною йому структурою психічної діяльності, певним рівнем розвитку змістовної, мотиваційної й операційної сторін. Послідовна зміна цих етапів відбувається за властивими розвитку законами, що є внутрішньо необхідним рухом особистості від нижчих до вищих сходинок життя. Кожна особистість проходить ці стадії по-різному, залежно від суспільних умов життя, однак кожна попередня стадія готує наступну, старий стан особистості перетворюється на новий, причому ці перетворення мають необоротний характер.

Фундаментом творчої особистості є її креативність, детермінантою якої виступає творча активність індивіда, як не стимульована зовні пошукова та перетворювальна діяльність

(С. Арієті, Е. Девіс, Ф. Фарлей). Спираючись на дослідження німецьких учених Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна, доцільно розглядати творчу діяльність особистості як творчий процес, тобто процес, у результаті якого виникає нове творче досягнення, відсутнє у вихідних умовах. Творчі процеси взаємозумовлені діалектичними закономірностями і їх результатом є не тільки створення об'єктивно чи суб'єктивно нових матеріальних об'єктів, а й зрушення в психічному розвитку особистості, в розвитку її мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, які сприяють успіху людини в творчій діяльності.

Творча активність може набувати або не набувати характеру творчої діяльності залежно від того, чи притаманні їй властивості творчого процесу. Творча особистість характеризується сукупністю творчих якостей, що забезпечують їй успіх у творчій діяльності. На формування творчої особистості впливають як загально-соціальні, так і конкретно-соціальні закономірності, обумовлені конкретними історичними умовами суспільного розвитку, а процес становлення творчої особистості має свої специфічні закономірності; загально-соціальний, конкретно-соціальний і індивідуально-соціальний аспекти, що впливають на її формування, знаходяться в діалектичній єдності та виступають як загальне, особливе та одиничне. Творча особистість розвивається, формується в творчій діяльності та спілкуванні, характеризується ступенем соціально-активної включеності в суспільні відносини.

Таким чином, творча особистість – це, з одного боку, суб'єкт творчих соціальних відносин і свідомої творчої діяльності, а з іншого – причина творчої діяльності та соціально, творчих значущих дій, що здійснюються в певному соціальному середовищі. На основі аналізу літературних джерел, біографій і автобіографій видатних людей психолог Я. Пономарьов виділив такі якості людей з великим творчим потенціалом: надзвичайна напруженість уваги; висока вразливість; цілісність сприйняття; інтуїція; здатність людини в деяких випадках несвідомо, чуттям уловлювати істину, передбачати, вгадувати щось, спираючись на попередній досвід, знання; чуття, проникливість, здогад, передчуття, шосте чуття; фантазія, вигадка; мрія, продукт уяви; ситуація, що представляється індивідом або групою, не

відповідна реальності, однак висловлює їх бажання; дар передбачення; великі за обсягом знання.

Іншими вченими серед особливостей творчої особистості виділяються: відхилення від шаблону; оригінальність; ініціативність; наполегливість; висока самоорганізація; працездатність; потреба в інтелектуальній праці; високий рівень вимогливості; готовність до ризику; імпульсивність; незалежність суджень; нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів; почуття гумору, самобутність, пізнавальна «дотошність»; несприймання на віру, критичний погляд на речі, які вважають «священними»; сміливість уявлення та мислення; особливості мотивації: творча особистість знаходить задоволення не стільки у досягненні мети творчості, скільки в самому процесі творчості.

В американських дослідженнях проблем педагогіки та психології наукової творчості (Г. Розен) пропонується перелік якостей творчої особистості (понад шістьдесят показників). Аналіз праць З. Фрейда приводить до висновку, що креативи характеризуються високою емоційною збудженістю, а специфічною їх особливістю є однакова почергова обробка інформації в правій та лівій півкулях мозку.

З точки зору психоаналітичної теорії існує п'ять виключно креативних якостей людини: обдарованість (високий рівень задатків, схильностей. Обдарованість є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального розвитку індивіда); емпатія (розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання); здібність усвідомлювати обмеженість власного життя; почуття гумору; мудрість (володіння знанням, розумінням, досвідом, обачністю та інтуїтивним розумінням включно зі здатністю також вживати ці якості. Це розсудливе та грамотне застосування знання).

У працях дослідників проблеми творчості наводяться навіть дев'ять вихідних якостей (параметрів) творчої особистості за допомогою яких записується аналітична формула творчих досягнень особистості, а саме: знання (форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини); здібності до самоосвіти (самостійний спосіб отримання знань в певній галузі науки, мистецтва, техніки, політичного життя,

культури, ремесла); пам'ять (психічний процес, який полягає в закріпленні, збереженні та наступному відтворенні минулого досвіду, дає можливість його повторного застосування в життєдіяльності людини); допитливість (цікавість до нових місць, тварин, явищ природи); спостережливість; уявлення (чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається й відтворюється в свідомості людини поза безпосереднім впливом їх на органи чуттів); скептицизм (сумніви щодо певного явища чи існування властивостей певного об'єкту); ентузіазм (стан піднесення, захоплення, натхнення); наполегливість (це важлива вольова якість, це вміння підкоряти свої дії поставленій меті і, долаючи перешкоди, доводити розпочату справу до кінця); фізичне здоров'я.

Люди, які досягли високих творчих успіхів, відрізняються не тільки розвитком інтелекту, а й такими особистісними якостями: наполегливість у виконанні завдань; активність; організаторські здібності; вміння захищати отримані результати. Отже, дослідники пропонують різні класифікації творчих якостей особистості. І треба відмітити, що кожна із цих класифікацій має право на існування, адже чітких критеріїв у «творчості» взагалі не існує.

Особистості під час проектувальної діяльності можуть мати як низький рівень творчого потенціалу, так і високий. Характеристику рівнів творчого потенціалу дивись таблицю 13.

Таблиця 13

Основні ознаки творчої особистості

<i>З низьким творчим потенціалом</i>	<i>З високим творчим потенціалом</i>
Дисципліновані, методично слухняні	Думають нестандартно, до вирішення підходять варіативно
З готовністю розв'язують поставлені перед ними проблеми, однак не шукають їх	Самі знаходять проблеми та шляхи їх вирішення, шукають нові
Вирішують проблеми відомими та вже апробованими способами	Сміливо використовують різні методи
Пунктуальні при виконанні рутинної роботи, дрібних операцій	Рутинну роботу виконують без бажання, швидко передоручають її кому-небудь іншому
Користуються довірою	Прагнуть до лідерства

колективу тільки за стандартних умов	
Виступають проти норм, які склалися за умов підтримки	Критично підходять до норм, які існують
Завжди сумніваються	Не схильні до сумніву
Бурно реагують на критику	Коли розробляють ідеї, не заручаються підтримкою керівництва
Змінюють свою думку	Відстоюють власну точку зору

2. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у проектувальній діяльності.

Один з найважливіших напрямків інформатизації суспільства – інформатизація освіти – пропонує широке використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі навчання й виховання, в керівництві навчально-виховним процесом, автоматизації інформаційно-методичного забезпечення закладів освіти.

Закордонний та вітчизняний досвід (Н. Апатова, А. Кравцов, О. Кузнецов, І. Роберт) засвідчує, що інформаційні та комунікаційні технології доцільно застосовувати при вивченні всіх дисциплін. При цьому засоби ІКТ постають як нові інтерактивні засоби навчання, які мають цілий ряд дидактичних особливостей, що дають змогу якісно змінити методи, форми та зміст навчання.

Зміст підготовки до застосування універсальних ІКТ у професійній діяльності педагога зазвичай формується на основі напрямків їх використання. При цьому потрібно вносити постійні зміни в структуру підготовки, що зумовлені подальшим покращенням і появою нових можливостей засобів ІКТ, що потребує, в першу чергу, необхідності проведення їх типізації. ІКТ мають універсальне застосування, можуть використовуватися фахівцями в різних професійних галузях і забезпечують основні види інформаційної діяльності людини – збір, обробку, передачу, зберігання інформації.

Залежно від можливостей засобів ІКТ виділяють їх типи. Зазвичай використовуються типізація засобів ІКТ за технічними ознаками – на програмні та апаратні, за функціональними ознаками – такі, що використовуються у навчанні, інструментальні, сервісні,

контролювальні.

Найчастіше засоби ІКТ класифікуються за способом їхнього застосування. Так, І. Роберт пропонує наступну класифікацію засобів ІКТ за способом використання в діяльності педагога:

- використання як засіб навчання, що удосконалює процес викладання;
- як інструмент пізнання навколишньої дійсності та самопізнання;
- як засіб розвитку особистості студента;
- як засіб інформаційно-методичного забезпечення та керування навчально-виховним процесом;
- як засоби комунікацій;
- як засіб автоматизації процесів обробки результатів експерименту та управління;
- як засіб автоматизації процесів контролю, корекції, результатів навчальної діяльності, тестування та психодіагностики;
- як засіб організації інтелектуального дозвілля.

До засобів ІКТ відносять програмно-апаратні та пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасні засоби і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції по збору, продукуванню, накопиченню, збереженню, обробці, передачі інформації.

Багато дослідників визначають діяльність людини, пов'язану зі збором, накопиченням, обробкою й використанням інформації, як інформаційну діяльність. Об'єктом інформаційної діяльності є інформаційний ресурс. Види інформаційної діяльності людини інваріантні конкретним предметним галузям. Способи організації пошуку навчальної інформації, інформаційної взаємодії в комп'ютерних мережах, обробки інформації за допомогою програмних засобів навчального призначення і не залежать від спеціальності вчителя.

Загальні види інформаційної діяльності виділила Т. Захарова: пошук інформації; представлення інформації; передача інформації; обробка інформації; перетворення; збереження; систематизація, класифікація; використання інформації. І. Роберт, уточнюючи види інформаційної діяльності, що застосовуються в освіті, вводить поняття «інформаційно-навчальна діяльність»: це діяльність, заснована на інформаційній взаємодії між студентом

(студентами), викладачем і засобами нових інформаційних технологій, спрямована на досягнення навчальних цілей. При цьому передбачається виконання наступних видів діяльності:

- реєстрація, збір, накопичення, збереження, обробка інформації про досліджувані об'єкти, явища, процеси;

- передача досить великих обсягів інформації, представленої в різних формах;

- інтерактивний діалог. Взаємодія користувача з програмною (програмно-апаратною) системою, що характеризується реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу при забезпеченні можливості вибору варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи;

- керівництво реальними об'єктами;

- керівництво відображенням на екрані моделей різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі й тих, що реально протікають у певний момент;

- автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування.

Розглянемо зміст компонентів діяльності вчителя з урахуванням останніх досягнень в галузі ІКТ. Конструктивний компонент припускає діяльність, пов'язану з побудовою уроків, позакласних заходів у визначених умовах. Для збору й пошуку інформації для занять доцільно використовувати різні види засобів нових інформаційних технологій: бази даних, інструментальні програмні засоби (ІПЗ), ресурси Інтернет тощо. Комп'ютер так само може виступати як засіб навчання при використанні програмних засобів навчального призначення й інших видів ІКТ. Підготовка педагогів у цьому напрямку передбачає оволодіння ними експертно-аналітичною діяльністю з оцінки програмних засобів навчального призначення й оволодіння способами створення програмних засобів навчального призначення на базі найсучасніших ІКТ: технології мультимедіа, використання комп'ютерних мереж.

Дослідницький компонент діяльності вчителя включає дії, що належать до процесу накопичення нових знань про педагогічні цілі та засоби їхнього досягнення, про стан об'єктів і суб'єктів педагогічного впливу на різних стадіях вирішення педагогічних

завдань, про психологічні особливості суб'єктів учіння, педагогів та інших учасників педагогічної системи.

Частиною дослідницького компонента є вміння знаходити нові знання, уміти досліджувати власну діяльність і перебудовувати її на основі нової наукової і навчальної інформації, отриманої з різних джерел. Виконання дослідницької функції припускає вміння одержання різної інформації про тих, хто навчається; стан навчально-виховного процесу й інших видів інформації; аналіз відповідей суб'єктів учіння, їхніх знань, умінь, навичок; наявність навичок роботи з різними інформаційними джерелами, зокрема з телекомунікаціями, для пошуку й обміну потрібною інформацією. У багатьох випадках найбільш доцільне використання засобів ІКТ як на етапі збору, так і аналізу й обробки інформації.

Проектувальний компонент діяльності викладача припускає перспективне планування навчально-виховного процесу при реалізації можливостей комп'ютера автоматизувати процеси інформаційно-методичного забезпечення. Це потребує від учителя вміння моделювати, створювати моделі навчання відповідно до розвитку педагогіки, психології, інформатики. Таким чином, проектувальний компонент пов'язаний з розробкою конкретних технологій навчання, у тому числі, й інформаційних.

Комунікативний компонент діяльності викладача включає дії, пов'язані із взаєминами в навчально-виховному процесі різних його суб'єктів. При цьому широке застосування набувають засоби передачі інформації (комп'ютерні мережі). Сучасні можливості комп'ютерних мереж забезпечують можливість дистанційної освіти, коли вся інформаційна взаємодія між учасниками навчального процесу відбувається через мережу.

Організаторський компонент діяльності педагога складається з дій, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу. Педагог має вміти організувати самостійну, групову й індивідуальну роботу суб'єктів учіння за допомогою ІКТ, а також контроль, управління навчально-виховним процесом за допомогою програмних засобів. Крім цього, вчитель має використовувати засоби ІКТ в організації роботи навчального закладу.

Для аналізу можливостей засобів ІКТ у виконанні інформаційної діяльності педагога пропонується типізація засобів ІКТ за видами забезпечення його інформаційної діяльності на засоби

збору, обробки, зберігання та передачі інформації. У галузі засобів збору інформації необхідно відзначити широке розповсюдження сучасних пристроїв введення аудіо-візуальної інформації – сканерів, цифрових фото- та відеокамер, графічних планшетів, систем кодування звуку та зображень. Учитель має володіти засобами сканування та розпізнавання тексту, оскільки підготовка інформаційного матеріалу та трансформація його в придатну для обробки та відтворення форму за допомогою засобів ІКТ, – важливий компонент його інформаційної діяльності.

Аналіз різноманітних мультимедійних програмних засобів навчального призначення дозволяє виділити їх наступні можливості:

- Об'єднання аудіовізуальної інформації, що представлена в різних формах (графіка, звук, текст, анімація, відеофрагменти) в кадри, що є структурними одиницями мультимедіа-програм.

- Можливість користувача добирати в інтерактивному режимі необхідну інформацію.

- Наявність гіперзв'язків, що дозволяють переходити від одного слова або фрази до іншого кадру.

- Можливість обробки інформації, що вводиться користувачем.

Поява засобів синтезу реалістичних тривимірних зображень у реальному часі – велике досягнення в галузі, що тільки-но робить перші кроки, але має великі перспективи – технологія віртуальної реальності.

Віртуальна реальність забезпечує ілюзію входження й присутності у «віртуальному світі». Тривимірна графіка застосовується при вивченні геометрії, інженерної графіки, моделюванні керування різноманітними транспортними засобами. Ведуться роботи в галузі розробки тривимірних інтерфейсів. Надзвичайний інтерес викликає синтез можливостей тривимірної графіки та телекомунікаційних систем, що дає нові форми інформаційної взаємодії користувачів комп'ютерних мереж.

У наш час з'являються нові технології збору інформації. Наприклад, починають широко застосовуватися технології синтезу та розпізнавання голосу. Голосове керування застосовується в комп'ютерних системах уже давно, однак задовільна якість розпізнавання мови потребує великих обчислювальних можливостей комп'ютера, що стає досяжним лише зараз. Широке використання в

комп'ютерних інтерфейсах розпізнання голосу приведе до більш якісної реалізації систем віртуальної реальності, дозволить у багатьох випадках відмовитися від такого пристрою введення, як клавіатура.

Аналіз новітніх засобів ІКТ продемонстрував, що вчителю в професійній діяльності необхідно:

- застосовувати сучасні апаратні засоби введення інформації – сканери, цифрові камери, графічні планшети, пристрої для підготовки текстової, графічної, звукової та відеоінформації до використання в навчальному процесі;
- застосовувати інформаційно-пошукові системи, банки даних, розподілені ресурси Інтернет під час створення проекту;
- використовувати бази даних для зберігання структурованої інформації та електронні документи з гіперзв'язками для зберігання інформації вільної структури та складності в ієрархії;
- застосовувати засоби ІКТ на базі технології мультимедіа для візуалізації об'єктів, процесів та явищ, що вивчаються;
- розробляти мультимедійні програмні засоби навчального призначення за допомогою інструментальних систем;
- використовувати розподілену обробку навчально-методичної інформації в локальних і глобальних інформаційних мережах на базі архітектури «клієнт-сервер»;
- використовувати можливості операційних систем та розширені можливості систем «віртуальний клас» для організації інформаційної навчальної взаємодії;
- здійснювати безпосередню інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу з використанням електронної пошти, телеконференцій.

Література

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : Навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2005. – 366 с.

2. Кедрович Г. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Гжегож Кедрович; [пер. с пол. Г. А. Цисовской]. – К. : Вища школа, 2001. –

355 с.

3. Данилова О. Мультимедія власноруч : текст, графіка, аудіо, анімація, відео / О. Данилова, В. Манако, Д. Манако. – К. : Вид. дім «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 120 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под. ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.

5. Освітні технології : Навч.-метод. посібн. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А. С. К., 2003. – 255 с.

6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. Е. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.

7. Попков В. А. Дидактика высшей школы : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.

8. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : Учебное пособие / В. Е. Радионов. – СПб. : СПбГТУ, 1996. – 256 с.

9. Реан А. А. Психология и педагогика : Учебник для вузов / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум; под общей ред. проф. А. А. Реана. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

10. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.

11. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : Учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

13. Соловьева Л. Ф. Компьютерные технологии для учителя / Л. Ф. Соловьева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2003. – 160 с.

14. Толковый словарь терминов понятийного аппарата

Практичне заняття 5.9.

Формування проєктувальних умінь (підбір способів дій, контроль та оцінка, рефлексія) під час створення проєкту

Практичне заняття проводиться у формі ігрового проєктування.

Практичне завдання

До кожного пункту плану підберіть відповідні способи дій, критерії контролю та оцінки кожного. Дайте відповідь на рефлексивні запитання: Під час створення проєкту чи вистачило мені знань, які у мене були? Чи використовував я додаткові джерела інформації? Які труднощі виникали під час роботи? Заповніть таблицю 14.

Таблиця 14

Аналіз навчально-пізнавальної діяльності

Мета (цілі)	Пункти плану	Способи дій	Критерії контролю та оцінки	Порівняння отриманого результату з метою

Методичні рекомендації

Під час практичного заняття використовується метод аналізу конкретних ситуацій. У ході висвітлення практичного завдання студенти аналізують конкретні ситуації певної частини проєкту.

Перший етап: студенти представляють зміст практичного завдання для первинного ознайомлення аудиторії з матеріалом.

Другий етап: студенти попередньо обговорюють ситуації й спільно обирають декілька проєктів та діляться на малі групи.

Третій етап: майбутні вчителі музики аналізують проєкти в підгрупі та дають письмову характеристику позитивним і негативним сторонам представленого матеріалу.

Четвертий етап: студенти у міжгруповій дискусії доповнюють та удосконалюють план, способи дій реалізації проєкту. Вони в межах малих груп готують публічний виступ із представленням та захистом підготовленого варіанта практичного завдання. Кожна модель конкретної ситуації обговорюється колективно,

виробляються індивідуальні та групові рішення. Важливо дотримуватися багатоальтернативності ідей.

П'ятий етап: після кожного виступу здійснюється групове оцінювання діяльності тих, хто представляв конкретні ситуації. Для цього використовуються різні способи аналізу рішень, що приймаються: оцінювання балами кожного елементу проекту (глибоке розкриття питання – 5 балів; повна, коротка відповідь – 4; неповна, схематична відповідь – 3; поверхова відповідь – 2; мета завдання розкрита неповністю – 1; невідповідність відповіді меті завдання – 0).

Література

Базова

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб]. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

2. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування / М. М. Заброцький, С. Д. Максименко. – Київ-Житомир : Волинь, 2000. – 112 с.

3. Карпова Л. Г. Сутність професійної компетентності вчителя / Л. Г. Карпова // Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності : зб. наук. пр. // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – К. : Науковий світ, 2002. – С. 75–79.

4. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : Монографія / М. М. Марусинець. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 419 с.

Допоміжна

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова. – К. : Академія, 1998. – 300 с.

2. Коць М. О. Психолого-педагогічні засоби оптимізації здатностей майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії / М. О. Коць // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний освітньої-методичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 49–61.

3. Слостенин В. А. Педагогіка : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов;

под. ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Індивідуальна робота 5.9.

Створення індивідуального проекту за однією з проблем

Методичні рекомендації

Студент обирає одну з проблем, яку він визначив у процесі власної навчально-пізнавальної діяльності та створює власний проект її розв'язання (навчальний проект). Можна скористатися запропонованими проблемами:

- сценічне хвилювання під час концертного виступу;
- довготривале запам'ятовування нотного тексту музичного твору;
- неправильне користування співацьким диханням;
- не уміння відтворювати в диригентських рухах різноманітні музичні штрихи;
- не уміння підібрати музичні твори до певної теми уроку в загальноосвітньому навчальному закладі;
- не уміння складати конспекти уроків музики в загальноосвітньому навчальному закладі;
- труднощі у розподіленні слухової уваги між партіями багатоголосної хорової партитури та власним виконанням;
- не уміння без програвання нотного тексту усвідомити певні зміни у розгортанні музичного матеріалу.

Література

1. Додусенко Н. О. Проектна діяльність у початковій школі : методичні рекомендації / Н. О. Додусенко, І. В. Нетужилова. – Х. : Видавнича група «Основа», 2010. – 223 с.

2. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Проектна діяльність у школі. – К. : Шкільний світ, 2006. – С. 5–18.

3. Колесникова І. А. Педагогическое проектирование : Учеб. пособие для высших учебных заведений / І. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под. ред. В. А. Слостенина, І. А. Колесниковой. – [3-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2008. – 288 с.

4. Проектна діяльність у технологічній освіті : Монографія / В. С. Пікельна, Л. О. Савченко, Ю. С. Кулінка, З. С. Кучер,

І. Ю. Серьогіна, Л. В. Гура, О. М. Драшко, О. О. Лаврентьєва, В. А. Яковлева, Н. В. Волкова, С. Л. Кучер, К. Ю. Савченко та ін. – Кривий Ріг : СПД Залозний В. В., 2012. – 320 с.

5. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : Учебное пособие / В. Е. Радионов. – СПб. : СПбГТУ, 1996. – 256 с.

Лекція 5.10.

Підготовка проекту до публічного захисту

План

1. Стратегії та прийоми взаємодії доповідача з аудиторією.
2. Використання елементів акторської майстерності під час презентації проекту.

Ключові слова: стратегія, прийом; акторська майстерність, взаємодія.

Стислий зміст лекції

1. Стратегії та прийоми взаємодії доповідача з аудиторією.

Взаємодія доповідача і слухача, оратора та аудиторії – найважливіша проблема риторики. Вона хвилювала промовців різних часів. Так, Цицерон ставив перед оратором три завдання: 1) учити слухача; 2) приносити йому задоволення; 3) виробляти сильне враження. Таким чином, згідно з твердженням Цицерона, основна мета того, хто виступає – впливати на слухачів так, щоб навчати їх, доставляючи задоволення.

Розглядати природу душі, визначати, який вид мовлення відповідає кожній натурі, радив ораторам Платон. Він зазначав, що до складної душі потрібно звертатися зі складною промовою, яка охоплює усі її лади, а до простої – з простою. Без цього неможливо ні вибрати рід промови, ні навчити або переконати кого-небудь. Відносини оратора й аудиторії визначаються тим, чи вдалося мовцеві завоювати та утримати увагу. На це впливають багато факторів. Наприклад, на особливості слухання може впливати час доби: люди після трудового, насиченого подіями дня гірше сприймають інформацію. На здатність тривалий час утримувати активну увагу слухачів впливає освітленість приміщення: напруга зору в погано освітленій аудиторії, особливо в тих випадках, коли слухачам доводиться робити записи, викликає стомлення. Відволікаючим чинником можуть стати оформлення приміщення,

дратівливий колір стін, не пов'язані з темою плакати. Говорячи про принципово важливу в сучасній концепції мовну культуру, А. Михальська підкреслює, що «успішність діяльності самого доповідача стала визначатися тим, наскільки повно і безперешкодно йому вдається своє повідомлення донести до слухача, тобто по мінімальному рівню перешкод при передачі». Однак основними умовами, що визначають успіх промовця, є його досвід і майстерність, підготовленість до виступу, правильна оцінка аудиторії, відповідний конкретним завданням вибір засобів і прийомів залучення та підтримки уваги.

Головна перевага оратора – ініціатива. Доповідач ініціює комунікацію, робить «перший хід у грі», задає тон і веде слухачів тим шляхом, який підготовлений ним заздалегідь. Чи піде аудиторія за виступаючим, залежить від тих відносин, які встановлюються в ході спілкування. Різниця діалогу зі співрозмовником і монологу перед аудиторією криється не тільки у внутрішній установці мовця, а й у готовності адресата вступити в активну комунікацію або в його бажанні почути щось важливе і корисне. Тому, хто готується до виступу, необхідно мати хоча б саме загальне уявлення про ораторське мистецтво. Усі мовні жанри мають свої правила розгортання, які здавна вивчала риторика. «Удосконалення мови відбувається за допомогою читання промов ораторів і віршів поетів», – наставляв Цицерон.

Обов'язковим розділом риторики як науки про ораторське мистецтво є «винахід» змісту промови та правила розташування її частин. Так як предметом сучасної риторики є різні жанри мовлення (виступ, бесіда, дискусія тощо), знання її основних положень може допомогти людині підготуватися і до публічної промови, і до ділових переговорів. Входячи в аудиторію, оратор повинен уявляти, що він буде говорити, кому та навіщо.

Аристотель ділив усі промови залежно від мети їх виголошення на три типи: дорадчі, судові і урочисті. Американський вчений П. Сопер, автор популярного посібника з риторики «Основи мистецтва слова», запропонував розрізняти промови залежно від їх загальної цільової установки та виділив розважальні, інформаційні, надихаючі, що переконують і закликають до дії.

Риторика, яка існує вже більше двох тисяч років, учить, що головною умовою успішної підготовки оратора до промови є його

ерудиція – глибокі та всебічні знання. Сьогодні надійним помічником оратора можуть стати і різні сучасні джерела інформації – словники, довідники, електронні ресурси, якими потрібно навчитися користуватися відповідно з конкретними комунікативними завданнями. Мотиви підготовки промови можуть бути різні, однак прийоми підготовки до неї вироблені тисячолітньою історією риторики.

Вибір теми та мети промови – важливий етап у її підготовці. Широко відомий вислів римського поета Горація: «Коли тема обдумана заздалегідь, слова приходять самі собою». При підготовці до виступу необхідно в першу чергу визначити тему. Вона має бути не тільки цікавою, а й актуальною, конкретною (не дуже широкою) і точно сформульованою. Згідно з правилами створення публічної промови кількість обговорюваних питань визначається «магічним числом 7» (5 ± 2), що характеризує кількість одиниць, з якими оперативна пам'ять людини може працювати продуктивно. Виступ має складатися не більше, ніж з 7 питань. Інакше оратор ризикує втомити слухачів і позбавити себе можливості докладного розгляду проблеми. Виділяючи менше трьох питань, він обіднить свій виступ.

Від того, як буде визначена тема конкретного мовного жанру, як буде розроблений план мови й обрані прийоми та засоби його реалізації, залежить ефективність спілкування. «Краса мови, – пише автор шкільних та вузівських підручників з риторики А. Михальська, – у наші дні багато в чому схожа красі будь-якого предмета побуту – це насамперед функціональність, відповідність своєму завданню. Чим краще та повніше промова реалізує мету доповідача – привертає увагу слухача, пробуджує в останньому саме ті думки та емоції, той відгук, який так потрібен йому, – тим вона досконаліша».

Надзвичайно важлива для спілкування психологічна налаштованість на адресата – пробудження в собі щирого інтересу до того, з ким ви вступаєте в спілкування, його емоціям і інтересам, приведення свого настрою у відповідність з настроєм співрозмовника, програмування себе на позитивне ставлення до нього. Позитивне ставлення до співрозмовника, врахування його психологічного стану, доброзичливість і зацікавленість спілкування майже завжди стають запорукою успіху.

Взаємодія з аудиторією – це спільність психологічного стану оратора і його слухачів, що викликані спільними роздумами та співпереживаннями в процесі їх сумісної інтелектуальної роботи. Ця спільність визначається обопільною зацікавленістю й довірою одне до одного. Наявність контакту у взаємодії зі слухачами усвідомлюється оратором як позитивний чинник, що полегшує його роботу, адже в умовах взаємодії найбільш повно розкриваються його особистісні риси. Сам факт встановлення контакту дає оратору інтелектуальне й емоційне задоволення.

Досвід кращих ораторів доводить, що умовами встановлення взаємодії є знання оратором предмета розмови; врахування ним потреб та настроїв аудиторії; проста, жвава мова оратора; постійний зоровий контакт зі слухачами, визначення їхньої реакції та внесення додаткових змін як у зміст, так і в методику викладення матеріалу; намагання бачити в кожному слухачеві співбесідника, товариша, не підніматися над аудиторією; залучення слухачів з перших хвилин до сумісного активного обговорення питань. Метою оратора, смислом його діяльності є перетворення знання в переконання. Існує ілюзія, що для такого перетворення достатньо лише змістовно, повно, логічно викласти певну інформацію й мета досягнута. Для того, щоб забезпечити успіх виступу (реалізувати мету виступу та забезпечити свій інтерес), оратору необхідно, щоб інформація була сприйнята, засвоєна аудиторією, більше того – стала б системою, частиною тих її духовних цінностей, які зумовлюють мотиви поведінки. А щоб досягти цього, оратору необхідні не тільки знання предмета розмови, а й уміння зробити так, щоб аудиторія впродовж всієї промови слухала.

Важливо знати, що у взаємодії оратора й аудиторії відбуваються суб'єкт-суб'єктні відносини, які передбачають двобічну активність, незважаючи на те, що вплив оратора домінуючий і здавалось би однобічно впливовий. Засвоєння будь-якої інформації неможливе без участі емоційно-чуттєвого апарата. Люди ж помилково думають, що достатньо довести істину як математичну формулу, щоб її прийняли, або достатньо вірити самому собі, щоб інші повірили. Часто виходить не так: оратор говорить одне, а слухачі приходять до іншого висновку, слухаючи його. Чому так відбувається? Справа в тому, що перш ніж добратися до ядра, тобто до впливу на переконання слухача за

допомогою знання, оратору необхідно перебороти два психологічних кола протидії, без чого знання просто не дійде до слухача, той почує тільки слова, не більше.

Перше коло – це інтерес, соціальний і особистісний. Причому, мова має йти не про зовнішню цікавість, а про те, щоб зачепити щось суттєве саме для цих конкретних слухачів. Це може здатися не досить значними тонкощами, і все ж, наприклад, в жіночій аудиторії будь-який аспект розмови, пов'язаний з дітьми та їх майбутнім, частіше всього приведе до успіху в переборюванні шару протидії сприйняття.

Припустимо, що перший шар переборений, інтерес аудиторії викликаний. Та не можна забувати, що по більшості питань у людей є свої уявлення, оцінки, висновки, засновані на життєвому досвіді, тобто буденна свідомість. Навіть повна відсутність уявлення про певний предмет розмови свідчить про рівень свідомості, оскільки говорить про те, що слухачі не вважають це достатньо важливим і не звертають тому уваги на це. Оскільки для буденної свідомості характерна активна діяльність емоційно-чуттєвого апарата, то він виконує роль своєрідного відбіркового фільтру отриманої інформації. Інформація може бути абсолютно істинною й корисною і все ж таки залишитися неприйнятною. І навпаки – інформація може бути недостовірною й небезпечною, а сприйматися активно, легко. Серцевиною цього «фільтру» є механізм довіри або недовіри, формування якого визначається не тільки і не стільки знаннями, а доволі складною системою законів психологічної взаємодії оратора й аудиторії, взаємодії живої особистості з цілою системою таких же особистостей зі своїми турботами, знанням, почуттями й мотивами до діяльності, поведінки.

Критерієм подолання кіл (шарів) протидії є зацікавлена увага аудиторії, забезпечення якої є першою психологічною проблемою контакту оратора й аудиторії на шляху до формування переконання (причому, переконання, що має конкретний, життєвий аспект, наприклад, винуватості або невинуватості підсудного), яке тільки тоді є дійсно переконанням, коли базується на свідомо засвоєних певних знаннях або принципах. Про це необхідно пам'ятати, приступаючи до подолання всіх кіл протидії, щоб не вийшло так, що те, що ви говорите спочатку, не прийшло б в суперечність з тим,

що ви сказали потім, чим послабило б формування певних знань або принципів.

Подолання кожного кола є певним етапом до розуміння слухачами предмета виступу оратора і тому несе на собі не тільки психологічне, а й інтелектуальне навантаження. Психологічні аспекти потрібно продумувати в нерозривній єдності з аспектами мисленнєвими, змістовними. Наприклад, оратор вирішив викликати інтерес до теми за допомогою гумору. Психологічно важливо, щоб разом з цим слухачі отримали й певний інтелектуальне навантаження, адже гумор завжди оснований на суперечності, і в ньому в живій, яскравій формі розкривається сутність речей. Тому жартівливий, на перший погляд, початок має в подальшому розгорнутися в серйозну, змістовну систему знань, важливих для слухачів.

Психологічно перший етап розуміння, тобто подолання першого шару протидії, важливий у досягненні мети оратора. Якщо слухач внутрішньо сприйме тему та предмет виступу, як важливий для себе й цікавий, він буде готовий слухати. Другий етап розуміння пов'язаний з подоланням опору повсякденної свідомості. При цьому варто підкреслити, що мова йде саме про подолання опору, оскільки формування наукових уявлень може зводитися до того, щоб нейтралізувати по будь-якому питанню укорінені стереотипи. Подолання опору виражається з інтелектуальної точки зору в усвідомленні аудиторією того факту, що багато чого з того, що є в житті, не укладається в звичні рамки розуміння та не може бути пояснене на основі уявлень, які існують. Психологічно опір виявляється навіть зовні: у довірі до оратора, прагненні записати, проханнях щось повторити та навіть у незгоді, якщо вона носить не ворожий характер, а характер сумніву. Про всі ці нюанси оратор має пам'ятати, відчувати їх і відповідно до цього будувати психологічну лінію поведінки.

Лише після того, як створені психологічні передумови сприйняття наукових знань, переборені психологічні бар'єри, можна в повному обсязі приступати до реалізації системи наукових знань. Однак не потрібно забувати, що подолання опору в шарах соціального й психологічного, а також повсякденного інтересу, не здійснюється раз і назавжди. Цей опір може відродитися в тій або іншій формі чи дати про себе знати в процесі змістовного викладу

матеріалу, загальмувавши його сприйняття. Щоб цього не трапилося, протягом усієї промови оратору необхідно дотримуватися визначених психологічних і педагогічних (дидактичних) принципів, використовувати певні прийоми організації взаємодії з аудиторією.

Майстерність організації взаємодії залежить від багатьох складників: перш за все від майстерності самого виступу – його змістовності (це і науково-теоретична глибина, і практична спрямованість, і логічність), емоційності. Велике значення має технологія викладу матеріалу, тобто правильний вибір форм і методів виступу в залежності від особливостей аудиторії.

2. Використання елементів акторської майстерності під час презентації проекту.

Проблема психічних станів педагога та управління ними в процесі діяльності й спілкування дуже важлива, оскільки фізична розкутість (відсутність м'язової напруги, свобода рухів, легкість пластичного виразу) і психічна свобода (відсутність страху бути об'єктом уваги, вільне виявлення волі, думки, відчуття, психічна рівновага) – це перша початкова умова продуктивності педагогічної діяльності викладача вищої школи. За допомогою щоденної праці можна добитися вражаючих результатів у володінні тілом, голосом, усіма компонентами акторської техніки.

Педагогічне мистецтво нерідко ототожнюють з театром одного актора. Це цілком відповідає життєвим реаліям. Тому для викладача важливо усвідомити принципи театральної дії, її закони, акторську техніку. У цьому може добре прислужитися театральнопеддагогічна система К. Станіславського, яка розглядає органічну природу театральної творчості через призму людини-творця, актора. У ній вперше вирішується питання свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості, виявом таланту особистості в діяльності. Система К. Станіславського – не лише наука про акторську творчість, а й наука про те, як, спираючись на об'єктивні закони, розвивати, збагачувати різні здібності, і не лише сценічні.

Для досягнення найвагомішої естетичної впливовості, для усвідомлення мистецької значущості поведінкової активності перед аудиторією слід відштовхуватись не від самопочуття, не від психічних станів, переважно непідвладних волі й свідомості, а від

логіки фізичних дій. Правильне її здійснення здатне рефлекторно відтворювати і відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку з її підсвідомістю. Цей закон Станіславського впродовж ХХ століття тримав його систему на позиціях авангарду.

В оволодінні викладачем акторською майстерністю та майстерністю мистецького впливу на аудиторію вирішальну роль відіграють як природні його задатки, так і здатність їх удосконалювати, яка набувається в процесі навчання, тренування, практичної діяльності.

Свого часу В. Немирович-Данченко наголошував, що мистецтво актора складне до незвичайності, і дані, якими актор оволодіває глядачами, різнобічні: «заразливість, особиста чарівність, дикція, пластичність, краса жесту, любов до праці, смак». Подібну думку висловлює і К. Станіславський. На питання : що таке талант? – відповідає: «Талант – це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею». Далі він перераховує творчі здатності актора: «...спостережливість, вразливість, пам'ять, темперамент, фантазія, уява, внутрішній і зовнішній вплив, перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього та зовнішнього ритму та темпу, музичність, безпосередність, витримка, винахідливість, сценічність» І додає: «Необхідні виразні дані, щоб розкрився талант: хороший голос, виразні очі, обличчя, міміка, лінії тіла, пластики». Безсумнівно, ці властивості необхідні й педагогові – основній дійовій особі в театрі одного актора. Іншими словами, педагогові не завадить мати всі найкращі складники обдарованого актора.

Мистецтво слова має таке ж значення для педагога, як мистецтво співу для співака й уміння писати для письменника; крім високої обдарованості, це мистецтво вимагає також тривалого й глибокого вивчення. У голосі існує невідома магія, яка при перших же звуках будить розум і серце слухача. Голос і мова – основа творчого потенціалу педагога, його здібності управляти і впливати на студентську аудиторію. Бездоганна дикція, легка пластика, природність і простота, емоційне проникнення в суть матеріалу, що подається, аналітична майстерність викладача привертає до себе увагу слухачів незборимою внутрішньою силою, емоційністю, глибиною відчуттів. Справжнє диво мистецтва слова – змусити із задоволенням слухати.

Якщо педагог не оволодіє технікою слова, вона оволодіє їм, закує його в панцир штампів і він постійно відчуватиме страх минулого негативного досвіду та проектуватиме його на майбутнє. Проблема, особливо початківців, зазвичай полягає не в тому, що не вистачає потужності голосу, а в тому, що із-за страху, невпевненості, невміння поводитися перед аудиторією педагог використовує тільки 5-10 % своїх голосових можливостей. Мова, губи, щелепи – це робочі інструменти педагога, які корисно розминати перед будь-яким виступом. Тому корисними для поліпшення голосу виявляються не тільки голосові вправи, а й тренування словесної імпровізації або вправи на володіння своїм станом, які додають упевненості.

Словесна імпровізація – це вміння легко, спонтанно, без попередньої підготовки говорити на будь-яку тему. Це мистецтво, володіння яким часто рятує педагога під час виступу. Навіть добре підготовлений педагог може збитися, заплутатися, забути думку, ці зриви слухачами запам'ятовуються, як моменти розгубленості. У досвідчених педагогів цих зривів слухачі не помічають, бо вони володіють словесною імпровізацією, яка допомагає їм швидко зняти паузу-зависання, утримуючи в пам'яті лише «скелет» доповіді з 20-30 ключових слів, позбавляючи від заучування тексту напам'ять; дає можливість виступати легко на високій енергетиці.

Розвиваючи акторські навички, педагогу корисно звернутися до спеціальної літератури, наприклад, до книги К. Станіславського «Робота актора над собою», де він знайде опис різноманітних акторських прийомів. Зміна ролі – найпростіший спосіб урізноманітнювати свій виступ. Різні ролі потребують і різних інтонацій, жестів, емоцій, енергетики. Напрацювавши багатий рольовий діапазон, викладач зможе легко змінювати характер свого виступу та форму подачі матеріалу.

Енергетика – один з найважливіших параметрів, що визначає внутрішній стан педагога та впливає на успіх його виступу. Висока енергетика – це натиск, азарт, емоційність. Не обов'язково, щоб це виявлялося зовні. Якщо в душі виступаючого загострення пристрастей, переконаність, то навіть дуже тихо вимовлене слово змусить серце слухачів прискорено битися. Іноді хороший зміст, чітка логіка, переконлива аргументація залишать слухачів байдужими, якщо у виступі недостатньо енергетики, а форма

подачі матеріалу нудна й буденна. Енергетика промовця – те, наскільки він збуджений, натхненний, активний. Енергетика слухачів – те, наскільки вони жваві, наповнені ентузіазмом, енергійні. В ідеалі ці енергетики сильно взаємозв'язані.

Ефективність спілкування педагога визначається умінням правильно оцінити поведінку власну та учасників спілкування, їхню міміку, жести, рухи тіла, позу, спрямованість погляду – тобто зрозуміти мову невербального («немовного») спілкування. Ця мова дозволяє тому, хто говорить, повніше виразити свої відчуття, показує, наскільки учасники діалогу володіють собою, як вони насправді ставляться один до одного. Необхідно добиватися, щоб жестово-мімічні засоби спілкування складали єдине ціле з мовним процесом.

Наука паралінгвістика (para в перекладі з грецького – біля, поряд) вивчає чинники, які супроводжують мову, беруть участь в передачі інформації в процесі вербального (мовного) спілкування. Немовні засоби є не самостійним, а допоміжним засобом комунікації. Вони готують, супроводжують, коментують, роз'яснюють мову, розкривають її глибинну суть. Кінесика (від грецького kinesis – рух) – розділ науки, що вивчає рухи (жести, міміку, пози) тіла, що відповідають певним інтонаційним моделям, словесним зворотам. Фонація вивчає інтонації живої мови, які розглядаються як «додатковий паралінгвістичний канал зв'язку» в мовній взаємодії.

Яскравий приклад того, як за допомогою міміки, жестів, рухів можна вгадувати чуттєвий світ людини, дає нам Сервантес. Герой його роману Дон Кіхот, відправляючи з листом до Дульцінеї свого зброєносця, говорить йому: «Напруж свою пам'ять, та не згладиться з неї, як моя пані тебе прийме: чи зміниться в обличчі, поки ти висловлюватимеш їй моє прохання; чи стривожиться і зніжковіє, почувши моє ім'я. Якщо ж прийме тебе стоячи, то спостерігай, чи не переступатиме з ноги на ногу, чи не повторить свою відповідь двічі або тричі; чи не перетвориться з ласкавої в сувору або ж, напроти того, з похмурої в привітну; чи підніме руку, щоб поправити волосся, хоч би вони були в неї у повному порядку; одним словом, сину мій, спостерігай за всіма її діями, рухами, бо якщо ти викладеш мені все в точності, то я вгадаю, які в глибині душі живить вона до мене відчуття; повинно тобі знати, Санчо,

якщо ти цього не знаєш, що дії та зовнішні рухи закоханих, коли йдеться про їхні серцеві справи, являють собою найвірніших гінців, які доставляють звістку про те, що відбувається в тайниках їхньої душі».

Будь-яка дія повинна злити воедино дві сторони – психічну і фізичну. У побутовому русі (узяти книгу) виявляється воля, а в забарвленні руху (узяти обережно, не розбудивши домашніх) – відчуття. «У психологічному жесті невидимо жестикулює наша душа», – говорив актор М. Чехов. Перевірте подвійність структури дії, беручи зі столу який-небудь предмет (побутова дія) з різним психологічним забарвленням: упевнено, з побоюванням, обережно, недбало, весело, сумно, сміливо, ніжно, спокійно, хитро, нахабно. Зверніть увагу на те, що у виразному психологічному жесті бере участь вся людина, вся її поза.

Конгруентність – відповідність сенсів вербальних і супроводжувальних їх невербальних сигналів, неконгруентність – суперечність між ними. Помірна жестикуляція вважається ознакою інтелігентності, вихованості людини. Уміння спостерігати та враховувати елементи «немовної» поведінки слухачів дозволяє викладачеві вносити корективи до свого виступу, перетворювати монологічне мовлення на активний діалог із слухачами, «втягувати їх в процес взаємостимуляції. Треба вміти бачити, відчувати «дихання» аудиторії, щоб регулювати її поведінку.

Невербальні знаки складаються з:

- мови рухів тіла (погляд, міміка, поза, стійка, рух, хода, постава, посадка, фізичний контакт, маніпуляції з предметами);
- організації простору спілкування (проксемічні знаки);
- відсутності мовлення (мовчання).

Серед невербальних знаків найбільшу групу складають жести. Якщо мові учать з дитинства, то жести засвоюються природним чином, і хоча ніхто заздалегідь не пояснює, не розшифровує їх значення, ті, що говорять, правильно розуміють і використовують їх. Жести – значущі рухи тіла. А. Коні в «Порадах лекторові» пише: «Жести пожвавлюють мову, однак ними необхідно користуватися обережно. Дуже часті, одноманітні, метушливі, різкі рухи рук неприємні, приїдаються, набридають і дратують». Мова тіла іноді говорить більше, ніж слова. Вона подає нам численні позитивні та негативні сигнали.

Педагог-початківець, не підготувавшись як слід, може відчувати м'язовий затиск. М'язова напруга – це те, що з'являється від зайвого хвилювання, усвідомлення відповідальності та нервової обстановки: підвищення (пониження) кров'яного тиску, прискорення пульсу, порушення ритму дихання, виникнення мимовільної м'язової напруги. Усі ці симптоми, звичайно, не сприяють продуктивній творчій діяльності педагога.

Педагогові важливо навчитися бути господарем свого тіла. Нерідко від хвилювання наші м'язи сковує страх, тіло втрачає звичну гнучкість і рухливість, перестає слухатися, стає безвольним і розхитаним. Пам'ятаєте, наскільки ніяковими ми раптово стаємо в нестандартній ситуації, в незнайомій компанії, на урочистих прийомах, при першому виході на сцену. М'язова напруга не залишає й сліду від природної пластичності.

К. Станіславський писав, що ви не можете уявити, яким злом для творчого процесу є м'язова судом і тілесна напруга. Коли вона виникає в голосовому органі, люди з прекрасним від народження звуком починають сипіти, хрипіти або доходять до втрати здатності говорити. Коли напруга з'являється в ногах, актор ходить, точно паралітик; в руках – руки клякнуть, перетворюються на палиці й піднімаються, точно шлагбауми. Такі ж м'язові затиски, зі всіма їх наслідками, бувають в спинному хребті, в шиї, в плечах. Вони в кожному випадку по-своєму спотворюють артиста й заважають йому грати. Однак найгірше, коли напруга паралізує все тіло й примушує його кам'яніти.

Педагогові, як акторові, спортсменові необхідно зарядити себе фізично, привести власне тіло в готовність. Тут допоможуть різного роду фізкультурно-спортивні вправи на координацію рухів, точне володіння тілом; фізичні розминки. Наприклад, управляти своїм тілом допоможе вправа, що включає поперемінну напругу та розслаблення всього тіла. По команді «повітря», спробуйте зробити своє тіло максимально «ефірним», позбавленим самої щонайменшої напруги. По команді «желе» представте себе у вигляді желе, що знаходиться на тарілці, воно колишеться, вібрує, в нім присутня структура. І нарешті «камінь» – вимагає від вас застигнути в позі, в якій ви до межі напружуєте тіло. Такі вправи допоможуть оратору знаходити правильне творче самопочуття, розвивати та удосконалювати свій «акторський апарат» – увагу, уяву, фантазію.

Жести – це сильний інструмент в арсеналі педагога. Віртуозне володіння цим інструментом вимагає серйозної, вдумливої підготовки. Грамотно підібрані жести підсилюють дію на аудиторію в декілька разів. У виступі не повинно бути таких рухів, що не несуть інформації. Буває так, що жести використовуються хаотично, подібно до «білого шуму», тобто ніяк не співвідносяться з вимовними словами. Класичний приклад такого «білого шуму» – це дрібні, метушливі перебирання пальцями (заламування пальців, рук). Такі жести-паразити мимоволі впадають в очі та дратують слухачів, від оратора віє нервозністю, неспокоєм. Усі умовні та не умовні жести, народжені думкою, відчуттями, волею педагога, повинні бути пов'язані з бажанням викликати, утримати слухацьку увагу. Велика роль своєрідного центру передачі та прийому сигналів в людському спілкуванні належить міміці.

Міміка – рухи м'язів обличчя, що виражають душевний стан. Це засіб емоційної немовної дії на слухачів. Теоретик ораторського мистецтва Я. Толмачов писав: «Обличчя є дзеркало душі. На ньому відображаються всі відчуття: любов, ненависть, печаль, гнів, погрози, ласки; по ньому ми читаємо думки виступаючого раніше, ніж він говорить починає». Мова емоційної міміки підкреслює або доповнює те, що передається словами. Міміка – головний показник виразу обличчя й акторської майстерності. Професор М. Кошанський в «Приватній риторичі» писав, що ніде стільки не відбиваються відчуття душі, як в рисах обличчя та поглядах. Ніяка наука не дає вогню очам і живого рум'янцю щокам, якщо холодна душа дримає в ораторові.

Навколоротові м'язи свідчать про емоційне життя людини. І дійсно, якщо лоб може зібратися складками від здивування, невпевненості або спохмурніти від гніву, образи, напружених роздумів, а ніс – зморщитися, виражаючи радість або презирство, роздутися від стриманої образи, ненависті, то губи здатні злегка посміхатися, розтягуватися в усмішці, розпливатися, іронічно кривитися, з презирством опускаються вниз, міцно стискатися в образі, прикушуватися від болю, хвилювання. У романі «Війна і мир» Л. Толстой описав 85 різних відчуттів, 85 різних виразів очей і 97 відтінків усмішки. Усмішка може виражати тихе обожнювання, легке презирство, ніжну поблажливість, гордовиту ввічливість, єхидство.

Мистецтво читання обличчя – фізіоміка – йде корінням в глибоку старовину. В епоху середньовіччя в Японії та Китаї існували навіть спеціальні школи, де людське обличчя вивчалось буквально по міліметру. У наш час фізіогноміка відноситься до розряду «цікавих наук». Корисно знати, що обличчя людини умовно ділять на три частини. Перша називається вітальною (від латинського «vita» – життя). Багато уваги в цій частині приділяється характеристиці підборіддя, будова якого дозволяє зрозуміти – якою мірою людина використовує свої вольові якості.

Друга зона, яка включає щоки, вилиці, ніс, рот, називається емоційною. Рот як найбільш рухома частина людського обличчя, першим реагує на зміни емоційного фону, відображаючи, нехай навіть на долю секунди, ті емоції, які в даний момент випробовує людина. Згин губ миттєво відображає гнів, радість, печаль, образу, презирство, навіть якщо їх власник відмінно володіє собою і хоче приховати свій настрій. Якщо співбесідник злегка обкушує губи, то він у цей момент щось напружено обдумує. Так само добре передає емоційний стан ніс. У моменти збудження крила носа починають роздуватися, а якщо людина помічає щось, що викликає в неї відчуття гидливості, її ніс негайно зморщується.

Зона, що включає верхню частину обличчя, лоб, брови, очі, називається інтелектуальною. У очах чітко відбиваються розумові процеси, їх швидкість і напрям. Жвавий погляд і блиск в очах навіть недосвідченому спостерігачеві скажуть, що така людина захоплена якоюсь ідеєю, повна ентузіазму. І навпаки, вимерлий погляд, напівприкриті очі, ясно говорять про пригнічений стан людини, або, що ще гірше, про її депресію. Часто саме погляд має вирішальне значення у встановленні контакту виступаючого із слухачами. Нюхові, смакові, дотикові та всі інші сприйняття дружно грають в одному оркестрі, де перша скрипка – зір. Від злагодженості цього оркестру залежить якість емоцій. У 95 % випадків чужий погляд відчувався достатньо легко (учені з американського університету Квінз це встановили експериментально). Напевно очі людини випромінюють якусь енергію.

Автор роману «Майстер і Маргарита» був тонким психологом: «Вам ставлять раптове запитання. Ви в одну секунду оволодіваєте собою і знаєте, що потрібно сказати, щоб укрити істину. Жодна

складка на вашому обличчі не ворухнеться, на жаль, стривожена питанням істина з дна душі на мить стрибає в очі, і все кінчено. Вона відмічена, а ви спіймані!» Іноді ці «моменти істини» тривають секунду, а навіть долі секунди, однак вони є завжди. Погляд здатний випромінювати думки. Які види енергії відповідальні за перенесення думок, ученим ще належить дізнатися. Особливо ефективний цей вплив, коли уявний потік спрямований в очі.

Завдяки зору мозок отримує основну частину не тільки оптичної, а й «телепатичної» інформації про людину. Величезна частина цієї інформації аналізується нами на підсвідомому рівні. І саме завдяки цьому ми вже через хвилину-другу після початку спілкування інтуїтивно відчуваємо, що представляє собою незнайома досі людина. Гіпотеза про телепатичну роль очей пояснює багато що. Ми витріщаємо очі при здивуванні або від несподіванки. Пожираємо очима те, що нас надзвичайно зацікавило. У нас очі лізуть з орбіт від переляку. Воно й зрозуміло: очі широко розкриваються, коли ми несвідомо прагнемо отримати через них максимум інформації – і зорової, і телепатичної.

І, навпаки, ми мимоволі прикриваємо очі, коли нам хочеться відгородитися від зовнішнього світу: при нудній розмові, при сильному стомленні або байдужому відношенні до того, що відбувається. Очі прикриваються самі по собі і коли ми намагаємося зосередитися на чомусь внутрішньому: своїх думках, спогадах, відчуттях. Ми примружуємо очі під час пильного спостереження за чим-небудь, або при високій концентрації думки. Залишаючи лише щілинку для зору, організм тим самим прагне відгородитися від усього другорядного, неважливого, такого, що заважає зосередитися на головному. Не випадково і те, що людина зажмурюється або відводить очі під чиїмсь докірливим поглядом. Тим самим вона не допускає в себе чужі емоції й захищає свій мозок від негативної інформації.

Під час розмови в очі частіше дивиться той, хто вважає свого співбесідника сильніше, досвідченіше, мудріше. Подібно до учня в школі, він таким чином відкриває свій мозок для телепатичного навіювання. З тієї ж причини розповідач рідко дивиться в очі слухача. У його мозку йде інтенсивний процес формулювання думок, а чужий погляд (а отже, і чужі думки) може цьому перешкодити. Тому оповідач і відводить свої очі.

Відомо, чим більше відстань між співбесідниками, тим частіше вони поглядають в очі один одному. Часті погляди компенсують інформаційний обмін, що зменшився. І цілком природна порада досвідчених людей, щоб краще зрозуміти когось або без спотворень передати власну думку, дивитися співбесідникові прямо в очі. При цьому краще сприйматиметься не тільки душевний стан один одного, а й думки. Адже інформаційний діалог йде безпосередньо мозок – мозок.

І навпаки, щоб уберегти нашу підсвідомість від небажаної дії, краще не дивитися в очі тому, хто нас атакує, а відвернутися. У крайньому випадку дивитися на його перенісся або чоло. «Агресор» нічого не помітить, хіба що відчує щось невловиме, неприємне, «холодне»: адже справжній чуйний контакт вже не вийде, що вам, «атакованому» і потрібно. Педагогові необхідно розвивати спостережливість. Спостережливість – це уміння не тільки дивитися, а й бачити. Тренувати її – означає вчитися бачити. Ця звичка повинна стати життєвою потребою. Тренуючи зорові сприйняття та зорову пам'ять, людина вправляє механізми спостережливості, уяви; механізм сприйняття, асоціацій, перемикаць.

Манера слухати, бачити, говорити робить відбиток на обличчі, формує з часом стійкий малюнок губ і забарвлює всі рухи щелепи. У кожної людини формується свій мімічний паспорт, перш за все – постійними повтореннями улюблених виразів і настроїв. По складу особи, образу рухів можна зробити висновок і про тип нервової діяльності. Недаремно говорять, що в очах світиться розум, а в рухах вуст, малюнках зморшок виявляються емоції. Педагогові необхідно пізнати свою природу та дисциплінувати її. Іншими словами – вивчити механізми життєвої дії, уміти свідомо керувати її роботою, свідомо викликати підсвідоме. Цей шлях К. Станіславський назвав «тренінгом і муштрою».

Сьогодні, акторською технікою необхідно займатися з самого початку педагогічної діяльності, звернувши увагу на:

- детальне знайомство з м'язами – у спокої, в напрузі, у дії;
- звільнення від непотрібних або поганих мімічних звичок, від зайвої напруги м'язів обличчя;
- тренування уміння направляти м'язову увагу («мускульний контроль») до окремих груп для контролю доцільної напруги;

– тренування рухливості брів, очей, губ – в різній динаміці та напрямках;

– тренінг «малювання очима» – від цифр до пейзажів.

Педагогові необхідно пройти своєрідний акторський тренінг. Вправи акторського тренінгу багато десятиків років використовуються театральною педагогікою. К. Станіславський вірив, що тренінг – це спосіб оволодіння акторською технікою, і закликав ставитися до вправ так, як танцюрист, музикант, співак до своїх обов'язкових репетицій.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика : Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 51 с.

2. Бабіч Л. В. Основи педагогічної майстерності : Навчальний посібник для студентів педагогічних університетів / Л. В. Бабіч, Т. М. Кондратенко. – Херсон : Айлант, 2002. – 81 с.

3. Булатова О. С. Педагогический артистизм : Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова – М. : Изд. Центр «Академия», 2001. – 240 с.

4. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся : Кн. для учителя / В. К. Буряк. – М. : Просвещение, 1984. – 64 с.

5. Вакуленко В. Проблеми підготовки та підвищення кваліфікації сучасного вчителя / В. Вакуленко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. LIII. – Ч. I. – С. 33–43.

6. Голік О. Б. Педагогічна майстерність : організаційно-управлінський аспект : Навчальний посібник / О. Б. Голік. – Донецьк : вид-во «Ноулідж», 2010. – 242 с.

7. Игошев Б. М. Профессиональная мобильность учителя : организационно-педагогический аспект / Б. М. Игошев // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 34–40.

8. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Урал. ун-т, 1988. – 118 с.

9. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2 (75). – С. 5–11.

10. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : Навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.

11. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : Монографія / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.

12. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

13. Педагогічна творчість і майстерність : Хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.

14. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : Учебное пособие / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.

15. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

16. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : Підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

17. Станиславский К. С. Работа над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика / К. С. Станиславский [ред. и авт. вступ. ст. А. М. Смелянский. ком. Г. В. Кристи и В. В. Дыбовского]. – М. : Искусство, 1989. – 511 с.

18. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций : Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.

19. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Практичне заняття 5.10.

Презентація навчального проекту

Методичні рекомендації

Заняття проходить у формі рольової гри. Студентам необхідно презентувати готовий проект перед аудиторією, використовуючи технічні засоби.

Уведення в гру: «Уявіть собі, що ви є учасниками міжнародного конкурсу навчальних проектів. Група інвесторів готова

профінансувати один з проєктів. Ваше завдання представити презентацію власного проєкту».

Завдання учасникам міжнародного конкурсу навчальних проєктів: студенти мають заздалегідь підготувати презентацію власного проєкту та публічно виступити.

Завдання інвесторам: студенти мають зробити зовнішню оцінку проєкту за визначеними параметрами; здійснити аналіз публічної презентації за нижченаведеними критеріями та визначити проєкт для фінансування.

Параметри зовнішньої оцінки проєкту:

- важливість і актуальність означених проблем, їх адекватність висунутої проблематиці;
- коректність використовуваних методів дослідження, обробки отриманих результатів;
- необхідна і достатня глибина проникнення в проблему;
- залучення знань з інших галузей науки;
- доказовість прийнятих рішень, уміння аргументувати висновки;
- естетика оформлення результатів проєкту;
- уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи;
- логіка побудови виступу;
- ораторська майстерність;
- вільне володіння матеріалом;
- грамотна побудова презентації.
- використання технічних засобів.

Література

Базова

1. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

2. Левченко О. М. Основи створення комп'ютерних презентацій / О. М. Левченко, І. О. Завадський, І. В. Коваль. – К. : Видавнича група ВНУ, 2009. – 293 с.

3. Мариновська О. Я. Упровадження педагогічних інновацій : система проєктувально-впроваджувальної діяльності /

О. Я. Мариновська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – №3 (72). – С. 34–39.

4. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы ; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

5. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

6. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня : підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньо шкільної методичної роботи / А. Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. праць. – К. : ТОВ «Праймдрук». – 2013. – С. 103–110.

7. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : Навч. посібник / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

Допоміжна

1. Дибкова Л. М. Інформатика і комп'ютерна техніка / Л. М. Дибкова. – К. : Академія, 2007. – 416 с.

2. Косогова О. О. Метод проектів у практиці сучасної школи / О. О. Косогова. – Х. : «Ранок», 2011. – 144 с.

3. Лернер П. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів (на прикладі освоєння ПГ «Технологія») / П. Лернер // Завуч. – 2003. – № 7. – С. 6–10.

4. Лисенко С. Про проекти / С. Лисенко // Відкритий урок. – 2003. – № 17. – С. 17–18.

5. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти / В. Логвін // Завуч. – 2002. – № 26. – С. 4.

6. Следзінський І. Ф. Основи інформатики : Посібник для студентів / І. Ф. Следзінський, Я. П. Василенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 160 с.

Самостійна робота 5.10.

Керування психічними станами під час публічних виступів

Методичні рекомендації

Підберіть вправи на формування умінь керувати власними емоціями. Потренуйтеся стабілізувати стан хвилювання, напруги тощо за допомогою цих вправ.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика : Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 51 с.

2. Бабіч Л. В. Основи педагогічної майстерності : Навчальний посібник для студентів педагогічних університетів / Л. В. Бабіч, Т. М. Кондратенко. – Херсон : Айлант, 2002. – 81 с.

3. Голік О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект : Навчальний посібник / О. Б. Голік. – Донецьк : вид-во «Ноулідж», 2010. – 242 с.

4. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-е вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

5. Педагогічна творчість і майстерність : Хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.

6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : Підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

7. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций : Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов /Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.

Питання та завдання для самоконтролю та самоперевірки

1. Розкрийте сутність поняття «проект».
2. Схарактеризуйте різні види проектів.
3. Визначте особливості різних типів проектів.
4. Розкрийте основні аспекти підготовки презентації проекту.
5. Розкрийте значення ІКТ в проектувальній діяльності.
6. Визначте роль уміння керувати власними психічними станами під час публічного виступу.
7. Висвітліть значення етапу корегування проекту.
8. Які з думок чи матеріалів цього модуля Ви можете використати в подальшому?

Змістовий модуль 6. Педагогічні умови організації проєктувальної діяльності майбутнім учителем музики

Навчальні цілі

Ознайомити з важливістю міжпредметних зв'язків у фаховій підготовці. Вчити студентів встановлювати міжпредметні зв'язки під час проєктувальної діяльності. Учити використовувати проєкти в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальної середньої школи.

№	Назва теми	Лекція	Практичне заняття	Самостійна робота	Усього
6.11	Значення міжпредметних зв'язків у організації проєктувальної діяльності	2	2	3	7
6.12	Використання проєктів на уроках музики загальноосвітніх закладах	2	2	4	8
Усього		4	4	7	15

Лекція 6.11.

Значення міжпредметних зв'язків у організації проєктувальної діяльності

План

1. Значення та сутність міжпредметних.
2. Проєктувальна діяльність як засіб встановлення міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: організація проєктувальної діяльності, міжпредметні зв'язки, встановлення міжпредметних зв'язків,

Стислий зміст лекції

1. Значення та сутність міжпредметних зв'язків.

Міжпредметні зв'язки почали досліджуватися з того часу, як було введено окреме викладання навчальних предметів, що обумовлене розвитком науки. В епоху Відродження прогресивні педагоги, які виступали проти схоластики в навчанні, підкреслювали важливість формування в суб'єктів учіння уявлень

про взаємозв'язок явищ, фактів. Усе, що знаходиться «у взаємозв'язку, має викладатися у такому ж зв'язку» – наголошував великий дидакт Я. Коменський. Він уважав, що важливо встановлювати зв'язки між навчальними предметами для формування системи знань. До цієї ідеї звертаються багато педагогів минулого та сьогодення, розвиваючи та збагачуючи її.

Не втратили сучасності думки Дж. Локка про доцільність наповнення змісту одного предмета фактами іншого. Він показав можливість вивчати географію у зв'язку з історичною хронологією, і навпаки. Багатоманітність міжпредметних зв'язків розкривав на великому обсязі дидактичного матеріалу І. Песталоцці, який виходив із вимог, що необхідно привести в своїй свідомості всі по суті взаємопов'язані між собою предмети в той самий зв'язок, у якому вони дійсно знаходяться в природі.

Першу спробу психологічно обґрунтувати міжпредметні зв'язки зробив І. Гербарт, відмітивши, що галузь «розумової сфери» проявляється в здібності відтворити раніше засвоєні знання у зв'язку з тими, які засвоюються в теперішній момент; у цих умовах створюються можливості застосування знань на практиці. Актуальні судження А. Дістервега про чіткий і логічний розподіл змісту кожного навчального предмету, з однієї сторони, і про встановлення зв'язків як між спорідненими предметами, так і між предметами різних циклів – з другої.

Диференціація знань визвала збільшення числа навчальних предметів у навчанні та привела до перевантаження програм. Однією з причин перевантаження педагоги вбачали у відсутності взаємозв'язку навчальних предметів. Вони підкреслювали ефективність цілісного розкриття явища чи об'єкту, для чого потрібно об'єднувати навчальні предмети між собою «нерозривним ланцюгом». Без «поєднання елементів» окремих наук, не може бути поняття про природне чи суспільне явище. Ці думки знайшли своє продовження в працях К. Ушинського, який підкреслював важливість приведення знань в систему по мірі їх накопичення. Він здійснив великий вплив на методичну розробку міжпредметних зв'язків. На його думку, голова наповнена непов'язаними між собою знаннями схожа на комору, у якій все в безпорядку, де сам господар нічого не знайде; голова, де тільки система без знання схожа на магазин, де на всіх ящиках є надписи, а в ящиках пусто.

Система знань дозволяє піднятися до високих логічних і філософських узагальнень. Подолати хаос у голові тих, хто навчається можна завдяки узгодженій роботі педагогів, коли кожен з них піклується не тільки про свій предмет, а й про їхній розумовий розвиток. Співзвучні сучасним вимогам думки про об'єднання уроків внутрішнім зв'язком, про їх взаємне підкріплення, наступності в змісті програм. Важливим також є твердження про те, що під час пояснення нового матеріалу й повторенні рекомендується залучати знання з інших навчальних предметів, спиратися на них.

Міжпредметні зв'язки – багатоаспектне, поліфункціональне поняття, що зумовлює різноманітну кількість його визначень. Розглянемо деякі формулювання, які найбільш суттєво відображають різні підходи дослідників до з'ясування суті цієї категорії. У «Педагогічному словнику» це поняття визначається як взаємна узгодженість навчальних програм. Міжпредметні зв'язки А. Усова трактує як відбиття взаємозв'язків між науками, основи яких вивчаються в школі, у змісті навчального матеріалу, його структурі та методах навчання. Деякі вчені називають міжпредметні зв'язки дидактичною умовою, специфічною конструкцією змісту освіти (В. Оконь, С. Рашкова, М. Фіцула та інші), дидактичним принципом (О. Макова П. Кулагін).

Аналіз літератури дає підстави стверджувати, що міжпредметні зв'язки стосуються не тільки змісту освіти. Їх вплив розповсюджується й на інші складові процесу навчання та засоби й джерела, які в нього входять. З проблемою міжпредметних зв'язків пов'язується і ряд інших педагогічних понять. У дослідженнях вживається терміни «міждисциплінарність», «координація навчальних предметів». По своїй суті, вони відповідають поняттю «міжпредметні зв'язки».

Найчастіше вчені (Л. Зоріна, В. Максимова, М. Махмутов, О. Сергєєв, В. Федорова) трактують міжпредметні зв'язки як принцип дидактики. Міжпредметні зв'язки, О. Макова пропонує розглядати як один із дидактичних принципів, реалізація якого суттєво впливає на зміст та обсяг знань, формування важливих прийомів самостійної роботи, світогляду студентів. Міжпредметні зв'язки П. Кулагін визначає як принцип навчання, згідно з яким навчання нового програмного матеріалу будується з урахуванням

змісту суміжних навчальних предметів. Низка дослідників (В. Оконь, С. Рашкова, М. Фіцула та інші) визначають міжпредметні зв'язки як взаємну узгодженість змісту навчальних предметів, що зумовлена системою наук і дидактичними цілями. У дослідженнях І. Зверева, В. Коротова, М. Скаткіна та інших міжпредметні зв'язки виступають як умова єдності навчання та виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання. Як стверджує Н. Умова велике значення для розвитку вміння спостерігати та мислити, мають ті методичні прийоми, які дозволяють обмінюватися фактичним матеріалом і взаємно використовувати вміння одного предмета на заняттях іншого.

Низка вчених визначає міжпредметні зв'язки як дидактичну умову. У різних авторів ця умова трактується неоднаково: умова, що забезпечує послідовне відображення в змісті навчальних дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно діють у природі й пізнаються сучасними науками; умова підвищення наукового рівня навчання, розвитку і мислення, формування наукового світогляду, оптимізації процесу засвоєння знань, формування узагальнених умінь. Існує розуміння міжпредметних зв'язків як засіб комплексного підходу до навчання й посилення його єдності з вихованням. Міжпредметні зв'язки науковець О. Ільченко вважає найпоширенішим та найбільш теоретично дослідженим рівнем (формою, засобом) інтеграції, оскільки в деяких випадках вони формально мають структуру та характеристики, які близькі до інтеграційних процесів. Так, В. Максимова трактує міжпредметні зв'язки як засіб відображення в змісті кожного навчального предмета, навчальній діяльності продуктів міжнаукової інтеграції, оскільки вони сприяють реалізації принципу науковості.

Сутність міжпредметних зв'язків сучасні вчені пояснюють з погляду діяльнісного та системного підходів. Так, П. Кулагін визначає міжпредметні зв'язки як систему роботи педагога та студентів, взаємопов'язаної діяльності педагогів різних навчальних предметів, під час якої в процесі оволодіння знаннями залучається зміст суміжних дисциплін з метою міцнішого засвоєння програмного матеріалу. На думку А. Єремкіна, міжпредметні зв'язки є системою відношень між знаннями, вміннями й навичками, які формуються в результаті послідовного

відображення в засобах, методах і змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, які наявні в реальному світі.

Отже, у сучасній дидактиці немає однозначного, загальноприйнятого підходу до визначення цього поняття. Труднощі неоднозначного тлумачення поняття пояснюються складністю самої категорії міжпредметних зв'язків.

Філософське розуміння структури зв'язку дозволяє виділити в понятті «міжпредметний зв'язок» три суттєвих ознаки (склад, спосіб, спрямованість) та їх види зв'язку, що розслідуються між предметами: по складу (об'єкти, факти, поняття, теорії, методи); за способом (логічні, методичні прийоми та форми навчального процесу, при допомозі яких реалізуються зв'язки в змісті); по направленню (формування узагальнених вмінь і навичок, комплексне використання знань під час вирішення навчальних завдань). Будь-який випадок зв'язку між предметами повинен мати всі три ознаки і три види міжпредметних зв'язків. Необхідна побудова споріднених ієрархічних структур, які відображають багатосторонній характер міжпредметних зв'язків, які проникають в усі аспекти навчально-виховного процесу.

Проблему класифікації зв'язків розв'язують на основі розкриття їх багатоаспектності. Визначають три типи зв'язків: змістовно-інформаційні; операційно-діяльнісні; організаційно-методичні.

Кожний навчальний предмет – дидактично перероблена система наукових знань, яка вимагає відомості із суміжних наукових областей. Будь-який структурний елемент навчального предмету служить основою міжпредметних контактів в процесі навчання. У змісті кожного навчального предмета, крім спеціальних, закладені елементи методологічних і ідеологічних знань. Міжпредметні зв'язки на основі змісту знань можна віднести до типу змістовно-інформаційних. Види зв'язків по типу розрізняють: по складу наукових знань (фактологічні, понятійні, теоретичні); по знаннях про пізнання (філософські, історично-наукові, логічні); по знаннях про ціннісні орієнтації (ідеологічні, тобто діалектно-матеріалістичні, ідейно-політичні, політико-економічні, етичні, естетичні, правові).

2. Проектувальна діяльність як засіб встановлення міжпредметних зв'язків.

Зв'язки в способах навчально-пізнавальної діяльності та вмінь суб'єктів учіння в оволодінні різними предметами представляється правовірним віднести до типу операційно-діяльнісних. Необхідність виділення та здійснення особливого типу операційно-діяльнісних зв'язків обумовлена самою структурою навчального предмету, яка має в собі крім змістовних і процесуальних елементи, які визначають пізнавальну та інші види діяльності в процесі навчання.

Види міжпредметних зв'язків операційно-діялісного типу розрізняють за такими критеріями:

- за способом практичної діяльності у використанні теоретичних знань («практичні»), які сприяють виробленню рухових, трудових, конструктивно-технічних, розрахунково-вимірjuвальних, розрахункових, експериментальних, образотворчих умінь;

- за способом навчально-пізнавальної діяльності в «здобуванні» нових знань («пізнавальні»), які формують загальнонавчальні узагальнені вміння розумової, творчої, навчальної, організаційно-пізнавальної діяльності;

- за способом оцінно-орієнтаційної діяльності («орієнтаційні»), необхідні для вироблення вмінь оцінної, комунікативної, художньо-естетичної діяльності, що має велике значення у формуванні світогляду суб'єкта учіння.

Міжпредметні зв'язки функціонують в процесі навчання та здійснюються за допомогою тих чи інших методів і організаційних форм. Це дозволяє виділити вторинний, підпорядкований першим двом типам організаційно-методичний зв'язок, що має самостійне значення. Міжпредметні зв'язки цього типу збагачують методи, прийоми, форми організації навчання. Види зв'язків цього типу розрізняються:

- за способом засвоєння зв'язків в різних видах знань (репродуктивні, пошукові, творчі);

- за широтою здійснення (міжкурсів, внутріциклові, міжциклові);

- за часом здійснення (послідовні, супутні, перспективні);

- за способом взаємозв'язку предметів (односторонні, двосторонні, багатосторонні);
- за постійністю реалізації (епізодичні, постійні, систематичні);
- за рівнем організації навчально-виховного процесу (позаурочні, тематичні та інші);
- за формами організації роботи учнів і вчителів (індивідуальні, групові, колективні).

Міжпредметні зв'язки реалізуються в різних формах організації навчальної та позанавчальної діяльності: на узагальнювальних лекціях, комплексних екскурсіях, в домашніх завданнях, на міждисциплінарних факультативах, конференціях, тематичних вечорах, в роботі учнівських наукових гуртків. Характер діяльності тих, хто навчається та навчальної при цьому буде різним.

Отже, міжпредметні зв'язки передбачають взаємну узгодженість змісту освіти за різними дисциплінами, побудову, відбір матеріалу, які визначаються як загальними цілями освіти, так і оптимальним врахуванням навчальних завдань, обумовлених специфікою кожного навчального предмета. Міжпредметні зв'язки – це сполучення полів різних навчальних дисциплін. Вони взаємно враховують загальне між предметами як в змісті, так і в навчальному процесі. Міжпредметні зв'язки будуються на внутрішній логіці викладення основ наук та способів їх вивчення.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика : Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 51 с.

2. Бабанский Ю. К. Педагогика : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб.] – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

3. Бабіч Л. В. Основи педагогічної майстерності : Навчальний посібник для студентів педагогічних університетів / Л. В. Бабіч, Т. М. Кондратенко. – Херсон : Айлант, 2002. – 81 с.

4. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : Словник / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.

5. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу // Матеріали наук.-практ. конф. «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір : стан, проблеми, перспективи» // Педагогіка і психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – Вип. 468. – С. 143–153.

6. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

7. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : Учеб. пособие / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.

8. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 153 с.

9. Кулагин П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.

10. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.] – К. : Знання, 2005. – 399 с.

11. Лошкарева Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса / Н. А. Лошкарева. – М. : МГПН, 1981. – 102 с.

12. Макова О. Міжпредметні зв'язки та вдосконалення процесу навчання : Монографія / О. Макова. – К. : Книга, 2008. – 448 с.

13. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.

14. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы : Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1987. – 157 с.

15. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения : Кн. для учителя / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.

16. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

17. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : Учебник для студ. пед. вузов . Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

18. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.

19. Сарбалаева А. Д. Эффективность использования межпредметных связей на уроках истории, обществознания и экономики / А. Д. Сарбалаева // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 603–605.

20. Слостенин В. А. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

21. Смирнова М. А. Теоретические основы межпредметных связей / М. А. Смирнова – М. : Просвещение, 2006. – 204 с.

Практичне заняття 6.11.

Використання міжпредметних зв'язків у створенні власного проекту

Методичні рекомендації

Встановіть можливі міжпредметні зв'язки у власному проекті. Доповніть проект матеріалом інших фахових дисциплін. Заповніть таблицю 15.

Таблиця 15

Навчальний матеріал відповідно до проекту з інших дисциплін

Зміст проекту	Основний музичний інструмент	Постановка голосу	Хорове диригування	Методика музичного виховання	Аналіз музичних творів
проблема					
мета					
план					
способи дій					
контроль					
оцінка					
рефлексія					

Література

Базова

1. Кулагин П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.

2. Лошкарева Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса / Н. А. Лошкарева. – М. : МГПН, 1981. – 102 с.

3. Макова О. Міжпредметні зв'язки та вдосконалення процесу навчання : Монографія / О. Макова. – К. : Книга, 2008. – 448 с.

4. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы : Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1987. – 157 с.

5. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения : Кн. для учителя / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.

6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

Допоміжна

1. Бабанский Ю. К. Педагогика : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб.] – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

2. Бабіч Л. В. Основи педагогічної майстерності : Навчальний посібник для студентів педагогічних університетів / Л. В. Бабіч, Т. М. Кондратенко. – Херсон : Айлант, 2002. – 81 с.

3. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-е вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

4. Сарбалаева А. Д. Эффективность использования межпредметных связей на уроках истории, обществознания и экономики / А. Д. Сарбалаева // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 63–65.

5. Смирнова М. А. Теоретические основы межпредметных связей / М. А. Смирнова. – М. : Просвещение, 2006. – 204 с.

Самостійна робота 6.11.

Здійсніть порівняльний аналіз понять «міждисциплінарні зв'язки», «інтеграція», «контекстне навчання». Визначте їх особливості.

Методичні рекомендації

Заповніть таблицю 16 та зробіть висновок.

Таблиця 16

Порівняльний аналіз понять

Поняття	Відмінне у змісті понять	Спільне у змісті понять
Міждисциплінарні зв'язки		
Інтеграція		
Контекстне навчання		

Література

1. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ имени М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.

2. Загвязинський В. І. Теорія навчання : Сучасна інтерпретація : Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / В. І. Загвязинський. – М. : Академія, 2001. – 192 с.

3. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.

4. Моргун В. Ф. Інтеграція і диференціація освіти: Особистісний та технологічний аспект / В. Ф. Моргун // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 41–45.

Лекція 6.12.

Використання проектів на уроках музики в загальноосвітніх навчальних закладах

План

1. Дидактична мета проектувальної діяльності учнів.
2. Етапи проектувальної діяльності школярів.
3. Критерії оцінювання учнівських проектів.

Ключові слова: мета, проектне навчання, проектна діяльність учнів.

Стислий зміст лекції

1. Дидактична мета проектувальної діяльності учнів.

В основу методу проектів покладено розвиток пізнавальних навичок учнів, уміння самостійно конструювати свої знання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів завжди передбачає розв'язання конкретної проблеми. Виконання проекту завжди орієнтоване на кінцевий результат. Якщо не теоретична проблема, то результат – конкретне її вирішення, якщо практична – результат, готовий до впровадження.

Мета проектної діяльності полягає в тому, щоб створити умови, за яких учні:

- самостійно, з власної ініціативи набувають необхідних знань із різних джерел;

- вчаться користуватися набутими знаннями для вирішення пізнавальних і практичних завдань;

- набувають комунікативних умінь та навичок шляхом організації внутрішньогрупового співробітництва та ділового спілкування;

- розвивають дослідницькі вміння (уміння виявляти проблеми, збирати інформацію, спостерігати, проводити експерименти, аналізувати, будувати гіпотези, узагальнювати);

- розвивають системне мислення.

Орієнтовний перелік обов'язкових критеріальних вимог до організації проектувальної діяльності учнів:

- наявність освітньої проблеми, складність та актуальність якої відповідає навчальним запитам та життєвим потребам учнів;

- вирішення проблеми потребує інтегрованих знань та дослідницького підходу;

- дослідницький характер пошуку шляхів вирішення проблеми;

- структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування;

- моделювання умов для виявлення учнями навчальної проблеми;

- постановка проблеми;

- дослідження;

- пошук шляхів розв'язання;

- використання дослідницьких методів;

- експертиза та апробація версій;
- конструювання підсумкового проекту (чи його варіантів);
- захист проекту, корекція та впровадження;
- самодіяльний характер творчої активності учнів;
- практичне чи теоретичне значення результату діяльності та готовність до застосування;
- педагогічна цінність діяльності.

Вихідні теоретичні позиції проектного навчання, визначені В. Кукушиним:

- у центрі уваги учень знаходиться учень та сприйняття розвитку його творчих здібностей;
- освітній процес будується не на логіці навчального предмета, а на логіці діяльності, що має особистісний смисл для учня;
- індивідуальний темп роботи забезпечує вихід кожного учня на свій рівень розвитку;
- комплексний підхід до розробки навчальних проектів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психічних функцій учня;
- глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується шляхом їх універсального застосування в різних ситуаціях.

Дидактичну мету проектувальної діяльності (за О. Онопрієнко) необхідно формулювати в освітньому, розвивальному, виховному та соціалізуючому аспектах.

Освітній аспект: створення в учнів образу цілісного знання; підвищення мотивації учнів для отримання нових знань; вивчення найважливіших методів наукового пізнання (обґрунтувати задум, самостійно поставити й сформулювати завдання проекту, знайти метод аналізу ситуації); вироблення вміння формулювати теми (підтеми) проектів; формування вміння аргументувати та захищати свої ідеї; ознайомлення зі способами роботи з інформацією; формування навичок самоорганізації (планування діяльності, програмування дій, корекція етапів і способів діяльності, гнучкість, варіативність дій).

Розвивальний аспект: розвиток дослідницьких і творчих здібностей особистості; розвиток критичного мислення (готовність до планування, гнучкість мислення, наполегливість, готовність виправляти власні помилки, пошук компромісних рішень); розвиток навичок аналізу та рефлексії (встановлення причинно-

наслідкових зв'язків, виділення суттєвих ознак з орієнтацією на поставлену мету, моделювання конкретного чи абстрактного продукту); розвиток уміння визначати власну позицію, планувати свою роботу й час; розвиток комунікативних умінь і навичок; розвиток уміння презентувати результати своєї роботи.

Виховний аспект: виховання значущих загальнолюдських цінностей (соціальне партнерство, толерантність, діалог); виховання почуття відповідальності, самодисципліни й самоорганізації; виховання бажання виконувати роботу якісно.

Соціалізуючий аспект: вироблення власного погляду на події; усвідомлення значення спільних зусиль, роботи в команді; застосування особистого досвіду учнів та узгодження його з науковим змістом проекту; стимулювання учнів до самооцінної освітньої діяльності; формування та розвиток здібностей учнів організовувати творчість інших.

Класифікація проектів за кількістю учасників:

Індивідуальні проекти виконуються одним учнем. Учитель допомагає скласти план, дає індивідуальні консультації. Тема проекту формулюється самим учнем і залежить від його інтересів та можливостей.

Парні проекти розробляються двома учнями. Учасники проекту складають власний план дій, визначаються з формою представлення результату, добирають творчу назву свого проекту, беруть активну участь в організації його презентації та публічного захисту.

Групові проекти виконуються групою учнів. Кількість учасників групи визначається на етапі планування та залежить від загальної теми, провідної проблеми, а також від бажання учасників об'єднуватися за інтересами (чи особистими симпатіями). Учасники в процесі роботи обмінюються власним досвідом, радяться один з одним, вчать знаходити спільні рішення. Педагог узгоджує діяльність груп учасників, гнучко підпорядковує її спільній темі та меті, надає індивідуальні консультації, у разі потреби – допомогу.

Класифікація за тривалістю проектувальної діяльності

Короткочасні проекти тривають від двох до шести годин (уроків). Середній термін передбачає тривалість проектної роботи

від тижня до місяця. Довгострокові навчальні проекти тривають від одного до кількох місяців.

2. Етапи проектувальної діяльності школярів.

Етап передпроектної підготовки:

- усвідомлення існуючого протиріччя, формулювання проблеми;
- визначення теми проектної роботи;
- визначення об'єкта й предмета дослідження;
- формулювання мети й завдань діяльності;
- висунення гіпотез вирішення проблеми;
- визначення методики дослідження;
- обґрунтування методів розв'язання проблеми;
- складання плану роботи;
- формування проектної групи;
- визначення консультантів.

Дослідницький (діяльнісний) етап:

- аналіз вірогідності джерел інформації та отриманих даних;
- розподіл обов'язків у групі;
- пошук інформації, вивчення літератури з проблеми, що досліджується;
- збір даних з використанням відповідних методів розв'язання проблеми;
- обробка та аналіз отриманих даних;
- практична реалізація отриманих результатів вирішення проблеми;
- підготовка висновків;
- співставлення висновків із гіпотезою;
- оформлення результатів проектної роботи та підготовка до підсумкового звіту.

Етап представлення отриманих результатів

- публічна презентація результатів проведеної роботи;
- аналіз обробки виконаної роботи;
- оцінка роботи проектної групи в цілому;
- висновки.

На *етапі передпроектної* підготовки необхідно підготувати клас до реалізації проекту. Цей початковий етап роботи має на меті набуття певних знань та вмінь, необхідних для проектної роботи. Необхідно допомогти учням зрозуміти характер майбутньої роботи

та її мету, ознайомити школярів із суттю проекту та основними етапами його проведення, мотивувати учнів до подальшої діяльності через набуття життєво необхідних у майбутньому дорослому житті знань та навичок. Якісна та продуктивна реалізація проекту великою мірою залежить від попередньої підготовки та компетентності самих школярів, тобто наявності в них необхідних знань, умінь, установок.

Одним із найскладніших етапів роботи вважається вибір напряму проектної роботи та правильне визначення теми. Обов'язковою умовою її формулювання є наявність конкретної проблеми. На початку роботи потрібно добре усвідомити, що саме ми вивчатимемо і який результат плануємо отримати після її закінчення. Навчальне дослідження, як і будь-яке наукове дослідження, не завжди приводить до отримання передбаченого результату. Починаючи дослідження, ми щоразу входимо в сферу невідомого. Бажаний результат прогнозуємо на основі отриманих раніше знань. Тому на початку дослідження ми можемо говорити лише про найвірогідніший, з нашої точки зору, результат або результат, який ми бажаємо отримати.

Усвідомлення існуючого протиріччя та формулювання проблеми. Усвідомлене протиріччя та вдало сформульована проблема – перший крок до її вирішення. Під час формулювання проблеми ми краще розуміємо, чого хочемо досягти, які вихідні дані маємо, якими є умови розв'язання проблеми. В основу постановки проблеми покладено вміння запитувати. Дітей необхідно вчити ставити запитання й самостійно аргументовано відповідати на них. Міркуючи, людина запитує і відповідає. Запитання – це поштовх до розуміння, ланцюжок запитань та відповідей – форма цього руху. Уміння ставити запитання розвиває чутливість до суперечностей, прогалин у знаннях, формує здатність бачити проблему, що рухає вперед думки, народжує винаходи й відкриття. Запитувати необхідно для того, щоб зібрати якомога більше інформації, яку потім буде класифіковано. Відповідаючи на запитання, діти оволодівають піктографічною «грамотою» – використовують знаки й малюнки. Діти мають знати, що таке інформація та інформаційні процеси в суспільстві.

Для розв'язання визначеної проблеми дослідник має здійснити два взаємообернені процеси: з'ясувати обсяг необхідних для

вирішення проблеми знань і визначити завдання, пов'язані з проблемою на практиці; визначити, чи відповідають вони сучасному розвитку практичної сфери. Обговорення та вибір проблеми дослідження є досить відповідальним, а його результати впливають на подальшу реалізацію проекту, тому необхідно дотримуватися таких принципів:

- демократичність процесу вибору проблеми (обрана проблема повинна бути ініційована учнями та підтримана більшістю класу);
- перспективність вирішення проблеми (можливість для реалізації учнями власних планів);
- реальність вирішення обраної проблеми учнями;
- відповідність віковим та індивідуальним особливостям дітей, їхнім потенційним можливостям.

Отже, кожна проблема (окрім простого інформаційного пошуку) характеризується виконанням певних теоретичних і практичних завдань, які потребують нагального розв'язання в умовах сьогодення.

Тому тема дослідження повинна бути актуальною та сучасною. Процес вибору теми проектної роботи учнів пов'язаний із визначенням кола інтересів дослідників, існуючими проблемами, що потребують розв'язання, наявністю необхідних матеріалів у бібліотеці, умінням її опрацьовувати та накопичувати знання.

У процесі вибору теми активну участь бере вчитель. Поради й допомога керівника повністю спрямовані на успішне вирішення поставлених перед дослідником завдань. Мета його роботи:

- допомога у формулюванні теми, мети й завдань роботи, гіпотези, визначенні методів дослідження, складанні плану роботи;
- консультування учнів у процесі цілеспрямованої та планомірної пошукової діяльності;
- кваліфікований контроль за виконанням визначених завдань у вказані строки.

Консультанти (вчителі, бібліотекар, батьки, музиканти, викладачі ВНЗ та інші) допомагають учасникам проекту в досягненні поставленої мети та вирішенні проблемних завдань.

Після формулювання проблеми та теми, дослідник приступає до визначення *категоріального апарату роботи*, який складається з таких елементів, як об'єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза, методи дослідження.

Об'єктом пошуку виступає сфера, яка протягом певного часу знаходиться в полі зору дослідницької (теоретичної або практичної) діяльності. Тому планування пошукової діяльності учасників проекту залежить від об'єкта дослідження. Об'єктом дослідження може бути певний предмет, інформація, проблема, конкретна справа. Оскільки об'єкт має декілька особливостей, характеристик, відношень, то виокремлення предмета можна розуміти як визначення конкретного апарату дослідження. Можна скористатися іншим уточненням цих взаємопов'язаних категорій. Якщо об'єкт вважати множиною (або цілим), то його підмножиною (або складовою) виступає предмет.

Таким чином, правильне визначення об'єкта й предмета дослідження певною мірою залежить від розуміння дослідником самого цілісного утворення елементів дійсності, що підлягає науковому пошуку; виокремлення конкретної характеристики, яка буде вивчатися та досліджуватися; розкриття змістовних взаємозв'язків та взаємовпливів.

Після формулювання об'єкта й предмета дослідження потрібно визначити його *мету*. Мета – це передбачення в свідомості результату, на здобуття якого спрямована діяльність окремої людини, групи або всього суспільства; намічене завдання, намір, план. Отже, мета спрямовує пошук на отримання нових знань та їх експериментальну перевірку, а тому мета має винятково важливе значення для спрямування, організації діяльності, постановки конкретних завдань.

Загальна мета проектувальної роботи реалізується через сукупність *завдань*, які, з одного боку, конкретизують сутність теми, а з іншого – знаходять своє відображення у висновках, що узагальнюють виконане дослідження. Завдання – визначений, запланований для виконання обсяг роботи.

Шлях реалізації провідної ідеї пошуку відображений у гіпотетичному положенні, яке вимагає подальшої експериментальної перевірки. *Гіпотеза* (від грецьк. – основа, припущення) – науково обґрунтоване положення чи факт, які перебувають за межами безпосереднього спостереження; закономірний зв'язок явищ, який не можна встановити за допомогою наукового доведення; здогад, теорія, домисел. Будь-яка гіпотеза починається з пізнавального запитання. Воно виражає

потребу пізнання й виникає тоді, коли для відповіді на нього вже є деяка інформація – факти, висновки, допоміжні теорії, проміжні результати. Ось чому гіпотеза є зв'язком між «знанням» та «незнанням». Залежно від того, що хоче довести дослідник, визначаються шляхи відбору, вивчення та узагальнення емпіричних фактів, обираються методи пошуку. Таким чином, гіпотеза є важливим елементом дослідження, методом пізнання об'єктивної дійсності. Гіпотетичне припущення завжди передбачає пошук нового. Підтвердження гіпотези аргументами та фактами перетворює її на достовірні знання.

Обґрунтування методів дослідження має важливе значення, оскільки вони є засобом емпіричного та теоретичного пізнання об'єктів і явищ навколишньої дійсності. Найдоцільнішими методами дослідження є: екскурсії, спостереження, мисленнєві та реальні експерименти, досліді, бесіди, інтерв'ю; опитування, анкетування; пошук інформації в бібліотеці та в мережі Інтернет.

Після визначення методів розробляється *план дослідження*. План дослідження є планом діяльності щодо досягнення поставленої мети. Необхідно визначити основні кроки в досягненні мети, обмірковуючи, до кого доведеться звертатися за допомогою, порадою, яку літературу опрацювати, які предмети, «знаряддя» будуть потрібні для виконання проекту, якими приладами треба буде навчитися користуватися.

Проект – це, насамперед, ціль, прийнята, усвідомлена дітьми, актуальна для них. Це дитяча самодіяльність, конкретна практична творча справа, поетапний рух до мети. Для роботи над завданнями проекту учням класу можна запропонувати об'єднатися в групи. Кожній групі пропонується обрати лідера, придумати назву, емблему, девіз. Важливою для організації роботи над проектом є позитивна мотивація учнів. Розглянемо принципи створення мотивації проектної діяльності учнів та деякі аспекти організації групової роботи, розроблені П. Кендзьором та О. Войтенком.

Принципи створення мотивації проектної діяльності учнів:

1. Навчальна співпраця.
2. Цілеспрямованість процесу дослідження.
3. Особиста практична значущість.
4. Успішність і ефективність пізнавальної діяльності.
5. Позитивна співпраця з консультантами.

6. Урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів.

7. Урахування суспільного та пізнавального досвіду учнів.

Для підтримання високого рівня мотивації під час дослідження учні мають почувати себе: у безпеці (фізично й емоційно), автономними (незалежними), успішними (компетентними, творчими, професійними й знаючими), такими, що їх цінують, про них турбуються, задоволеними.

Використання інших засобів підвищення мотивації учнів

– у перервах між роботою запропонуйте учням поділитися результатами роботи з однокласниками;

– розмістіть роботи учнів у вигляді плакатів на стіні в класі або в шкільній залі; спробуйте опублікувати ці роботи в пресі чи книзі;

– запросіть батьків, членів громади чи учнів інших класів подивитися, як учні представляють те, чого вони досягли або навчилися;

– попросіть учнів розповісти своїм сусідам, про що вони тільки що почули, що дізналися або зрозуміли;

– нехай учні попросять своїх батьків або інших дорослих написати коротко, за що вони цінують їхню роботу, чому вони пишаються нею, і що в ній є позитивного.

Успішна реалізація проекту великою мірою залежить від добре налагодженої групової роботи учнів. За кількістю учасників оптимальною вважають групу з 3-6 осіб, тому що при меншій кількості учням важко різнобічно розглянути проблему, а при більшій складно визначити, яку саме роботу виконав кожен. Найдоцільніше формувати кожену групу із сильних, середніх і слабких учнів. У різнорідних групах стимулюється творче мислення й відбувається інтенсивний обмін ідеями. Давайте учням достатньо часу для представлення різних точок зору, детального обговорення проблеми, різнобічного розгляду питання. Потрібно прагнути також, щоб у групах були і хлопці, і дівчата.

Склад групи не може бути постійним протягом тривалого часу. Він змінюється залежно від змісту й характеру навчальних завдань, які необхідно виконати. Група загалом має відповідати за досягнення своїх цілей, а кожен член має відповідати за свою частину роботи. Завдання в групі виконується в такий спосіб, щоб можна було врахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного члена та групи загалом.

На дослідницькому етапі відбувається збір інформації, яка різнобічно характеризує проблему, доводить її актуальність. Спочатку визначаються й обговорюються різні джерела інформації. Відбувається визначення доступних і достовірних джерел інформації. Доцільним є з'ясування того, чим може бути корисне кожне джерело інформації. Розподілити обов'язки щодо збору та опрацювання інформації. Після того, як учні визначили основні джерела інформації, потрібно кожній групі доручити збір необхідної інформації з певного джерела. Необхідно переконатися, що діти правильно зрозуміли завдання. Нагадайте дослідникам, що вони будуть звітувати про виконану роботу перед учнями класу. Важливо, щоб під час збору необхідного матеріалу школярі зверталися до різноманітних джерел інформації. Вони мають пам'ятати про те, що свідчення людей, документи, матеріали ЗМІ тощо не завжди містять достовірні відомості. Тому, роблячи певні узагальнення та висновки, необхідно звертатися до різних джерел інформації. Лише критичний аналіз дійсності та порівняння інформації, отриманої з багатьох джерел, що висвітлюють проблему під різними кутами зору, можуть забезпечити достовірність даних.

Після аналізу зібраної інформації відбувається вибір способу вирішення проблеми. Етап має на меті визначення способу вирішення проблеми, який підтримує більшість класу. Головним завданням цього етапу є систематизація та аналіз отриманого матеріалу, планування діяльності для вирішення проблеми. За допомогою вчителя учні можуть компонувати матеріали за такими розділами: актуальність та важливість проблеми, інформація про різні підходи до вирішення проблеми, обрана програма дій, результати, висновки.

Можна скласти орієнтовний план дій щодо вирішення обраної проблеми, у якому визначити види діяльності, очікувані результати, джерела та ресурси, виконавців.

Після проведеної дослідницької роботи робиться спроба повністю чи частково реалізувати обраний варіант вирішення проблеми через організацію відповідних заходів. Відбувається підготовка висновків, які співставляються з гіпотезою. Оформлюються результати дослідження, учні готуються до підсумкового звіту. *Результати дослідження* можна оформити у

вигляді стінної газети, книжки-розкладки, настільної гри, виставки малюнків, фотовиставки, репортажу, публікації в дитячій періодиці, створити відеофільм, колаж, комп'ютерну презентацію, веб-сайт, буклет, виступити на шкільному радіо, розробити сценарій, підготувати вечір, свято.

Етап представлення отриманих результатів. Презентація матеріалів дослідження перед широкою аудиторією є обов'язковою стадією роботи над проектом. Успішне представлення результатів дослідження може бути поштовхом до нових пропозицій і можливостей щодо подальшого вирішення проблеми. Педагогу необхідно допомогти учням чітко узгодити питання щодо організації представлення результатів роботи над проблемою.

Для якісної підготовки учнів до представлення матеріалів проекту перед журі чи іншою аудиторією, варто дотримуватися плану:

- об'єднати клас у декілька груп;
- визначити мету та завдання кожної групи, переконатися в тому, що учні класу добре розуміють те, що від них вимагається;
- налагодити процес обміну інформацією між дослідницькими групами;
- розподілити всі зібрані матеріали між окремими групами відповідно до напрямку їхньої роботи.

Етап представлення отриманих результатів ставить перед собою такі завдання:

- поінформувати широку аудиторію про важливість обраної проблеми;
- ознайомити присутніх із результатами етапу збору та аналізу інформації;
- представити обрані способи вирішення проблеми;
- розповісти про практичну діяльність у ході реалізації проекту.

Підготовка до презентації відбувається за планом

1. Визначення дати й місця проведення презентації проектної роботи.
2. Складання сценарію проведення захисту.
3. З'ясування кількості запрошених, оформлення запрошень.
4. Підготовка приміщення, у якому відбудеться захист.
5. Запрошення гостей.

6. Підготовка стендової інформації про захід.

Правила проведення захисту (за П. Кендзьором)

– кожна група готує усне повідомлення й протягом 4–5 хвилин подає найважливішу інформацію про один із етапів вирішення проблеми, використовуючи для цього демонстраційний стенд та відповідно оформлені результати дослідження;

– необхідно в загальних рисах охопити зміст демонстраційного стенду та папки документів;

– потрібно використовувати демонстраційні матеріали, які допоможуть краще сприймати зміст повідомлення;

– рекомендується використовувати матеріали, що містяться в папці документів;

– у представленні проекту доцільно брати участь усім членам групи; це буде переконливим свідченням того, що всі учні разом працювали над проектом;

– учні мають подавати найважливішу інформацію та наводити чіткі аргументи, говорити вільно й невимушено, уникаючи механічного читання тексту;

– під час виступу можна використовувати заздалегідь підготовлені нотатки, але не бажано ними користуватися, відповідаючи на запитання;

– представляючи проект, необхідно використовувати тільки ті матеріали, що розміщені на стенді або знаходяться в папці документів.

Після завершення проекту доцільно організувати обговорення, під час якого учні матимуть змогу оцінити проектувальну діяльність у цілому та особистий внесок кожного в загальну справу. Обмірковуючи досвід, набутий у процесі реалізації проекту, учні можуть відповісти на такі запитання:

– Чого і як вони навчилися?

– Що нового дізналися?

– Що можна було б зробити інакше?

– Яких умінь і навичок вони набули?

– Які переваги надає групова співпраця?

– Які були недоліки роботи в групах?

– Що вдалося найкраще?

3. Критерії оцінювання учнівських проектів.

Проектну роботу учнів можна оцінити за такими критеріями:

1. **Завершеність.** У процесі проведеної роботи було досягнуто мети та вирішено заплановані проблемні завдання. Висунуту гіпотезу було підтверджено або спростовано з наданням аргументованих доказів. Кожен розділ зібраних матеріалів включає достатню кількість інформації, необхідної для вирішення мети й проблемного завдання. Зібрана інформація не містить зайвих матеріалів. Послідовність виконання роботи. Відповідність проведеної роботи плану та обґрунтування відхилень від нього.

2. **Зрозумілість.** Інформацію розміщено в логічній послідовності. Матеріали подано зрозумілою мовою, без граматичних і орфографічних помилок. Форма представлення найважливіших матеріалів і аргументів забезпечує розуміння їхнього змісту.

3. **Інформативність.** Подана інформація є достовірною та перевіреною. Представлена інформація є важливою для усвідомлення та вирішення проблеми. Запропоновані матеріали охоплюють головні факти й найважливіші поняття.

4. **Доказовість.** Проектну роботу виконано з використанням обґрунтованих методів дослідження. Учасники проекту використовували надійні, вірогідні та різноманітні джерела інформації. Було наведено приклади й продумані аргументи на підтвердження висунутої гіпотези та обраних шляхів розв'язання проблеми.

5. **Наочність.** Наочні матеріали відображають особливості досліджуваної проблеми. Представлені наочні матеріали є інформативними, мають назву та підпис. Представлені наочні матеріали зацікавили інших учнів. Папки з матеріалами логічно пов'язані з демонстраційним стендом. Наочні матеріали допомагають зрозуміти зміст проведеної роботи. Естетичність оформлення результату.

6. **Законність.** Проведена робота й запропоноване рішення проблеми не суперечать Конституції та Законам України.

7. **Активність кожного учасника.** Особистий внесок учасника в загальну справу. Діяльність учасника відповідно до його можливостей.

8. **Уміння працювати в команді.** Колективний характер прийнятих рішень. Організація внутрішньогрупового

співробітництва та ділового спілкування. Характер взаємодопомоги учасників групи.

9. Уміння презентувати проект. Дотримання регламенту. Залучення всього складу групи. Ораторська майстерність. Оригінальність презентації.

Література

1. Брыкова О. В. Проектная деятельность в учебном процессе / О. В. Брыкова, Т. В. Громова. – М. : Чистые пруды, 2006. – 32 с.

2. Взаємодія учня і вчителя у площині проектної діяльності : матеріали роботи творчої групи педагогів Волинської області // Проектна діяльність у школі / Упорядн. М. Голубенко. – К. : Шкільний світ. – С. 38–51.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Проектна діяльність у школі. – К. : Шкільний світ, 2006. – С. 5–18.

5. Колесникова І. А. Педагогическое проектирование : Учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под. ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – [3-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2008. – 288 с.

6. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : АСК, 2002. – 255 с.

7. Педагогічне проектування / Авт.-упорядн. А. Цимбалару. – К. : Шкільний світ, 2009. – 128 с.

8. Полат Е. С. Как рождается проект / Е. С. Полат. – М. : ИСО РАО, 1995. – 87 с.

9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

10. Професійна освіта : словник : Навчальний посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

11. Пулина А. А. Метод проектов в практике современного учителя : Монография / А. А. Пулина. – Симферополь : Ната, 2007. – 242 с.

12. Самохина А. Обучение через делание / А. Самохина // Учитель. – 2003. – № 4. – С. 23–26.

Практичне заняття 6.12.

Особливості організації та управління проектувальною діяльністю учнів

Питання для обговорення

1. Необхідність організації вчителем проектувальної діяльності учнів.
2. Зміст роботи учнів у проектувальній діяльності.
3. Управління викладачем проектувальною діяльністю учнів.

Методичні рекомендації

Перше питання практичного заняття проводиться у формі дискусії. Це передбачає підтвердження або спростування студентами тверджень про необхідність організації проектувальної діяльності учнів з дотриманням таких підходів:

– цілеспрямована організація виконання завдань навчального проекту на уроці або під час проведення серії уроків з певної теми (наприклад, «Музика мого народу», «Музика єднає світ»);

– організація проведення проектувальної діяльності в позаурочний час (наприклад, «День музики», «Я і сучасна музика»);

– організація презентації прикінцевих результатів участі учнів у проектувальній діяльності безпосередньо на уроці (наприклад, «Концерт: виконання сучасних пісень», «Ансамбль українських народних інструментів»);

– організація презентації прикінцевого інтелектуального (матеріального) продукту під час проведення виховного заходу.

У другому питанні проаналізуйте участь учнів у проекті «Виконання пісні «Грицю, Грицю, до роботи» «у ролях» з елементами інсценування» за планом:

1. Характеристика навчального проекту за домінуючою проектувальною діяльністю, кількістю учасників, терміном виконання роботи.

2. Мета реалізації навчального проекту.

3. Особливості організації та управління проектувальною діяльністю учнів.

4. Оформлення прикінцевого продукту діяльності учнів.

5. Спосіб презентації результатів участі учнів у проектувальній діяльності.

Готуючись до третього питання, розробіть декілька тем для проектів. Оберіть тему для проектувальної діяльності учнів. Узгодьте свій вибір з програмовими вимогами викладання музики в загальноосвітній школі. Сплануйте проектувальну діяльність учнів.

Література

Базова

1. Настільна книга педагога : Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники : В. М. Авдєєва, В. В. Григоращ. – К. : Вид. група «Основа», 2006. – С. 249–252.

2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. – С. 293–299.

3. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – С. 120–129.

4. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : Навч. посібник / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

Допоміжна

1. Додусенко Н. О. Проектна діяльність у початковій школі : Методические рекомендации / Н. О. Додусенко, І. В. Нетужилова. – Х. : Видавнича група «Основа», 2010. – 223 с.

2. Педагогічне проектування / Авт.-упорядн. А. Цимбалару. – К. : Шкільний світ, 2009. – 128 с.

3. Полат Е. С. Как рождается проект / Е. С. Полат. – М. : ИСО РАО, 1995. – 87 с.

Питання та завдання для самоконтролю та самоперевірки

1. Визначте сутність міждисциплінарних зв'язків під час розробки проектів.

2. Покажіть роль проектувальної діяльності у встановленні міждисциплінарних зв'язків.

3. Доведіть необхідність організації вчителем проєктувальної діяльності учнів.

4. Розкрийте зміст роботи учнів у проєктувальній діяльності.

5. Схарактеризуйте етапи проєктувальної діяльності школярів.

6. Визначте критерії оцінювання учнівських проєктів.

7. Схарактеризуйте шляхи управління викладачем проєктувальною діяльністю учнів.

8. Яке значення в професійній підготовці для Вас відіграє вміння розробляти проєкт?

9. Чи використовуєте Ви набуті знання та проєктувальні вміння для підвищення фахової підготовки?

ГЛОСАРІЙ

Активність пізнавальна – вид психічної активності, що проявляється у тварин в формі орієнтовного рефлексу, а у людини, ще й у формах мимовільної уваги, цікавості, творчості, допитливості.

Аналіз – уявне або реальне розчленування предмета, явища, процесу на частини, з метою глибокого їх пізнання, перша стадія наукового дослідження. Як пізнавальний процес вивчається психологією, теорією пізнання. Процедура, протилежна аналізу – синтез.

Диференціація – поділ, розчленування чого-небудь на окремі різноманітні елементи.

Диференційований – 1) *дієприкм.* пас. мин. ч. до *диференціювати*; 2) *прикм.* узгоджений з певними правилами, умовами; роздільний, неоднаковий.

Ділова гра – імітація прийняття управлінських рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри (програвання) по заданих або таких, що виробляються самими учасниками гри правилам.

Елемент – [від лат. *elementarius* – стихія, первісна речовина] – старогрецькі вчені називали елементом те, з чого, на їх думку, складається все, що існує на світі. Фалес, наприклад, вважав воду основною стихією, елементом, єдиною речовиною, з різних видозмін якої складається весь видимий світ. У математиці під елементом розуміють складову частину якого-небудь складного цілого. Говорять, наприклад, про елементи трикутника або многокутника (сторони, кути тощо), про елементи множини.

Задача – мета, яка поставлена в конкретних умовах та потребує застосування відомого або створення нового способу для її розв'язання. Для розв'язання З. необхідно перетворити ці умови згідно визначеної процедури. З. включає мету (вимогу), умови (відоме) та те, що треба знайти (формулюється у вигляді запитання). Між даними елементами існують визначені зв'язки та залежності, за рахунок яких відбувається пошук та визначаються невідомі елементи. Суб'єкт з метою найскорішого розв'язання З. може переформулювати, доповнити задачу, знаходити (планувати) способи її розв'язання, що потребує включення процесу мислення. З. можуть виникати в практичній, теоретичній діяльності або створюватися навмисно (навчальні, ігрові тощо). Психологічна

структура розв'язання З., окрім складу логічних процедур, характеризується евристичними процесами висунення та верифікації гіпотез (логічно усвідомлених та інтуїтивних), побудови планів та стратегій.

Задача педагогічна – завдання, що формулюється педагогом, вихователем та спрямовується на формування визначених позитивних властивостей особистості суб'єктів або групи суб'єктів учіння.

Заняття – урок, лекція в навчальних закладах і взагалі навчальна вправа.

Запитання – 1) звертання до кого-небудь з метою з'ясування чогось; питання; 2) те, що вимагає з'ясування; 3) тема для відповіді під час перевірки знань учня, збирання якихось відомостей і т. інше.

Засоби навчання – всі об'єкти та процеси (матеріальні і матеріалізовані), які є джерелом навчальної інформації та інструментами (власне засобами) для засвоєння змісту навчального матеріалу, розвитку та виховання учнів, студентів.

Засоби нових інформаційних технологій – програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки, а також сучасні способи і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації.

Зворотній зв'язок – інформація від учня, студента до вчителя (або ТЗН) про результати виконання основних операцій і якості засвоєння навчального матеріалу.

Зміст – список заголовків певного типу в документі із зазначенням номерів сторінок, на яких вони розташовані.

Зміст (навчання, освіти) – система наукових знань, практичних умінь і навичок, способів діяльності та мислення, якими ті, хто навчаються, мають оволодіти в процесі навчання, про природу і суспільство; особистісний і соціокультурний досвід, які реалізуються, розвиваються і трансформуються в системі освіти. Серед основних компонентів З. о. виокремлюють ціннісний, знаковий, діяльнісний, поведінковий, особистісний тощо.

Знання – результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, умовиводів, теорій. Істині З. – результат пізнання,

перевіреним суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою. З. володіє різним ступенем упевненості, відображаючи діалектику відносної і абсолютної істини. У людини З. – один із трьох атрибутів свідомості, що визначає і суб'єктивний тезаурус даного індивіда.

Зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід – навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективне і якісне розв'язання завдань навчання і виховання.

Індивідуалізувати – надавати кому-, чому-небудь індивідуальних ознак.

Індивідуальний підхід – принцип педагогіки: підхід до людини з врахуванням конкретних індивідуальних її особливостей та індивідуальності в цілому. Врахування особистісних властивостей підіймає І. п. до рівня особистісного підходу як принципу психології.

Інноваційна педагогічна діяльність – заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, зорієнтована на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики.

Інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів. Це системна сукупність форм, методів, засобів навчання, виховання та управління, поєднаних єдиною метою, відбір операційних дій педагога, після яких суттєво поліпшуються результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів. І. т. відрізняється від традиційної технології і відповідає сучасним вимогам до освітнього процесу. До І. т. можуть належати комп'ютерні, телекомунікаційні, мультимедійні, телекомунікаційні, дистанційні, ігрові, проектні технології.

Інноваційні методи – методи, засновані на використанні сучасних досягнень науки та інформаційних технологій в освіті. Вони спрямовані на підвищення якості підготовки шляхом розвитку в студентів творчих здібностей і самостійності (методи

проблемного і проектного навчання, дослідницькі методи, тренінгові форми, що передбачають актуалізацію творчого потенціалу та самостійності студентів).

Інновації в педагогіці – внесення в навчальний процес нового (факти, методи, прийоми), що суттєво поліпшує існуючу освітню систему.

Інновація – це процес освоєння, цілеспрямована зміна, що вносить у середовище нові стабільні елементи, які викликають перехід з одного стану в інший.

Інтернет-освіта – освіта широких верств населення, отримується за допомогою освітніх інформаційних ресурсів мережі Інтернет.

Інтернет-ресурси – вся сукупність інформаційних технологій й баз даних, доступних за допомогою цих технологій, які існують у режимі постійного оновлення.

Концепція проекту – основні положення проекту, які представлені у визначеній системі. Призначення концепції – визначити прикінцеві цілі проекту та виявити можливі шляхи їх досягнення.

Метод – спосіб дослідження явищ природи, підхід до явищ, що вивчаються; планомірний шлях наукового пізнання і встановлення істини; взагалі – прийом, спосіб або образ дії; спосіб досягнення мети, певним чином впорядкована діяльність; сукупність прийомів, операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності. Як М. можуть виступати система операцій при роботі на певному обладнанні, прийоми наукового дослідження і виклади матеріалу, прийоми художнього відбору, узагальнення і оцінок матеріалу з позицій того або іншого естетичного ідеалу та інше.

Методи викладання – розроблена з урахуванням дидактичних закономірностей і принципів система прийомів і відповідних правил педагогічної діяльності, цілеспрямоване застосування яких викладачем дозволяє істотно підвищити ефективність управління діяльністю студентів у процесі вирішення певного типу педагогічних (дидактичних) завдань.

Методи навчання – розроблена з урахуванням дидактичних принципів і закономірностей система прийомів і відповідних правил навчання, цілеспрямоване застосування яких істотно підвищує ефективність самоврядування особистості студента в

різних видах діяльності, спілкуванні, в процесі вирішення певного типу навчальних завдань. Метод у навчанні є способом спільної діяльності педагога і тих, хто навчається, у процесі постановки і розв'язання навчальних завдань. При проектуванні процесу метод виступає як модель майбутньої діяльності. М. можна визначити і як систему цілеспрямованих дій педагога, які організують пізнавальну і практичну діяльність того, хто навчається.

Методика – спосіб досягнення певної мети, сукупність прийомів або операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності.

Методика в освіті – опис конкретних прийомів, способів, технік педагогічної діяльності в окремих освітніх процесах.

Методичний прийом – спосіб, яким здійснюється психологічний метод. М. п. може визначати варіант методу і його відповідність або невідповідність певній теорії та методології.

Модель – 1) зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось; 2) тип, марка конструкції; 3) зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт.

Модуль – відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або декілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів.

Мозковий штурм – метод, який передбачає спосіб колективної розумової роботи, що має на меті знаходження нетривіальних рішень обговорюваної проблеми та будується на знятті бар'єрів критичності та самокритичності учасників.

Мотив – 1) підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина; 2) тема чи ідея твору мистецтва; 3) зразок, характерна особливість.

Навичка – дія, що автоматизувалася в результаті вправ і проходить через ряд етапів формування. Розрізняють сенсорні, розумові та рухові (психомоторні). Н. не тільки використовуються, а й формуються в процесі діяльності.

Навчальний телекомунікаційний проект – спільна навчально-пізнавальна, дослідницька, творча або ігрова діяльність учнів-партнерів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має загальну проблему, мету, узгоджені

методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення спільного результату діяльності.

Навчально-виховні завдання – суперечливі педагогічні ситуації, які об'єктивно зумовлені потребами повсякденної життєдіяльності вихованців, їхньою майбутньою професією.

Навчання – впорядкована взаємодія педагога зі студентом, спрямована на досягнення поставленої мети.

Об'єкт педагогічного проектування – частина педагогічної дійсності різного рівня складності, яка підлягає удосконаленню (навчальна система, виховний процес навчально-пізнавальна діяльність, навчальна технологія тощо).

Освіта – система придбаних у процесі навчання знань, умінь, навичок, спосіб мислення, а також процес і результат засвоєння людиною системи знань про світ, суспільство, саму себе, способи мислення і діяльності, формування власної особистості; феномен культури, що забезпечує її трансляцію, відтворюваність і зміну; Освітній простір – сукупність навчальних закладів, державної системи управління і суспільних об'єднань, які реалізують освітні програми.

Оцінка – 1) дія за значенням оцінити, оцінювати; 2) вартість, ціна чого-небудь; 3) прийняте позначення якості знань і поведінки учнів.

Педагогічна майстерність – високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю; комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що дають змогу педагогу ефективно організовувати навчально-пізнавальну діяльність тих, хто навчається, і здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив і взаємодію.

Педагогічна ситуація – диференційована частина педагогічного процесу, яка містить сукупність умов, необхідних для отримання обмежених, специфічних результатів. П. с. – це проблема, яку однозначно прийняли й усвідомили педагог і суб'єкт учіння та яку вони спільно розв'язують в її сутнісних показниках завдяки керованому, змістовно-структурному перетворенню умов цієї ситуації та їх опануванню. П. с. ширша за задачу, оскільки утримує й певні обставини свого виникнення. У цих умовах суб'єкти учіння мають не одержувати знання в готовому вигляді, а здобувати, виокремлюючи загальні умови їх виникнення.

Педагогічне конструювання – процес створення конструкту, подальша деталізація створеного педагогічного проекту, яка передбачає конкретні умови діяльності та потенціал реальних учасників виховних відношень.

Педагогічне моделювання – метод дослідження педагогічних об'єктів на їх моделях, процес визначення теоретичних основ проектування у формі закономірностей, принципів, цінностей, цілей, образів. На етапі П. м. визначаються склад та структура педагогічних об'єктів, які проектуються. Результатом моделювання є модель.

Педагогічне проектування – 1) прикладний напрям педагогічної науки та практичної педагогічної діяльності. Метою П. п. є розв'язання таких загальних задач, як розвиток, перетворення, удосконалення, розв'язання протиріч в сучасних освітніх педагогічних системах (педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна ситуація, освітня програма); 2) процес створення педагогічного проекту, подальша деталізація створеної педагогічної моделі в логіці проектування та доведення її до рівня опису механізму отримання позитивного педагогічного результату, тобто до практичного використання.

Педагогічний проект – комплект документів, який відображає цілі та цінності проектування, склад та структуру об'єкту проектування, логіку проектування, ресурсне забезпечення реалізації проекту (мотиваційне, правове, методичне, кадрове, матеріально-технічне, фінансово-економічне)

Пізнання – процес психічного відображення, що забезпечує набуття і засвоєння знань про навколишній світ і про самого себе. У людини – один з трьох атрибутів свідомості разом з переживанням і відношенням.

Пошуково-дослідницький метод – метод залучення студентів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ діяльності, роблять висновки, пізнають закономірності.

Приєм – частина, елемент методу і водночас його конкретне втілення. Характер використовуваних П. багато в чому виявляє суть методу. Наприклад, розповідь педагога може втілитися через П. опису, оповідання, драматизації, аналізу ситуації, доказу, а метод бесіди через питання педагога, що вимагають або

відтворення, або самостійного пошуку, а також через запитання, що виникли в учнів. Згідно з використовуваними П. змінюється характер методу. У першому випадку це буде повідомляюча або проблемно-аналізуюча розповідь. У другому повторювальна або евристична бесіда.

Принцип – 1) основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку і т. інше; 2) особливість, покладена в основу створення або здійснення чогось; правило, покладене в основу діяльності якої-небудь організації, товариства.

Принцип індивідуального підходу – передбачає організацію навчання на основі глибокого знання індивідуальних особливостей дітей, створення умов для активної пізнавальної діяльності всіх дітей групи і кожної дитини зокрема.

Принципи навчання – вихідні дидактичні положення, які відображають перебіг об'єктивних законів і закономірностей процесу навчання і визначають його спрямованість на розвиток особистості. У принципах навчання розкриваються теоретичні підходи до побудови навчального процесу та управління ним. П. н. визначають позиції та установки, з якими вчителі та викладачі підходять до організації процесу навчання і до пошуку можливостей його оптимізації.

Проблемне навчання – така організація навчальних занять, які передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів по їх розв'язанню, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями та розвиток мислительних здібностей. Викладачами використовуються різні типи проблемних ситуацій як за змістом, так і рівнем складності.

Проблемні методи навчання – методи засвоєння нових знань, у яких кожний учасник навчального процесу бере участь у виробленні певного нового змісту (розв'язанні проблеми). Використання П. м. н. обумовлені високою мотивацією всіх учасників освітнього процесу, можливостями реалізації атмосфери діалогу та співробітництва.

Продуктивне учіння – результативне особистісно-орієнтоване навчання в процесі конкретної роботи на основі вільного її вибору та врахування інтересів тих, хто навчається.

Продуктивність діяльності – характеристика діяльності, що відображає співвідношення між корисністю результатів за певний час і затратами на них.

Проектна технологія – передбачає стимулювання інтересу студентів до певних проблем, що передбачає оволодіння визначеною сумою знань, та через проектувальну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань. Від теорії до практики, гармонічно поєднуючи академічні знання з прагматичними та дотримуючись відповідного їх балансу на кожному етапі навчання.

Проектування – 1) конструювання варіантів оптимального з позиції цілей майбутнього стану об'єкту; 2) пристосування наявних засобів для досягнення потрібної мети, координація складових частин або окремих дій для отримання необхідного результату.

Розвиток – 1) процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; 2) ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості.

Самоаналіз педагогічної діяльності – вивчення педагогом стану, результатів своєї професійної діяльності, встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між елементами педагогічних явищ, визначення шляхів вдосконалення навчання і виховання дітей.

Самоконтроль – 1) контроль за самим собою, своєю поведінкою, роботою, своїм станом; 2) контроль за якістю продукції самим її виробником.

Самооцінка – оцінка самого себе, своїх достоїнств і недоліків.

Саморозвиток – процес активної, послідовної, прогресивної і незворотної якісної зміни психологічного статусу особистості. Можливий на певному ступені вікового розвитку, за сформованості механізмів саморегуляції.

Самостійність – властивість і стан за значенням самостійний; уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва; самостійні дії.

Система освіти – сукупність навчально-виховних закладів незалежно від їх організаційно-правових форм, типів і видів, які реалізують послідовні освітні програми та державні освітні

стандарти різного рівня й спрямованості, а також система органів управління освітою.

Спосіб – 1) певна дія, прийом або система прийомів, яка дає можливість зробити, здійснити що-небудь, досягти чогось; 2) граматична категорія дієслова, що виражає відношення дії до дійсності, встановлене мовцем.

Схема – спрощене зображення в загальних рисах системи, будови чого-небудь або план побудови, організації чого-небудь.

Схематизувати – змальовувати, зображувати, уявляти що-небудь у схематичному, спрощено-узагальненому вигляді.

Уміння – сукупність знань і навичок, що забезпечують можливість виконання певної діяльності в певних умовах. Проходячи через ряд етапів формування У. в кінцевому підсумку переростає в майстерність і творчість.

UML – Unified Modeling Language – уніфікована мова моделювання, мова графічного опису для об'єктного моделювання в галузі розробки програмового забезпечення, моделювання бізнес-процесів, системного проектування та відображення організаційних структур. UML – графічний стандарт, який використовує позначення для створення абстрактної моделі системи, яка називається UML-моделлю. UML була створена для визначення, візуалізації, проектування та документування, переважно, для програмних систем.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

А

Алгоритм 5, 10, 20, 34, 53, 60, 76, 88, 93

Д

Діагностика 111

Діяльнісний підхід 50

З

Завдання 53, 59, 70, 85, 93, 210

Задача 59, 221

Задачний підхід 59

І

Інформаційно-навчальна діяльність 164

К

Конструювання 21, 31, 59, 227

Коригування 38, 102

Критерії 111, 115, 148, 215

М

Мета 16, 51, 99, 146, 210

Метод проектів 66, 204

Міжпредметні зв'язки 193, 195

Моделювання 21, 54, 227

Н

Навчання 33, 49, 52, 55, 80, 85, 99, 135, 196, 203, 226

О

Особистісно-діяльнісний підхід 50, 54

Оцінка 155, 169, 226

П

Планування 81, 91, 103, 122, 210

Принцип 36, 195, 228

Проблематизація 92, 97, 208

Проект 16, 20, 39, 68, 76, 133, 135, 137, 157, 171, 189, 201, 211, 225, 257

Проектна культура 4, 22

Проектувальні вміння 42, 79, 81, 84, 92, 118, 124

Проектування 15, 19, 28, 32, 37, 56, 66, 80, 103, 124, 133, 139, 226, 229

Р

Рефлексія 119

С

Самоконтроль 105, 123, 229

Самооцінка 106

Системний підхід 119, 229

Ситуація 251, 254, 292

Т

Технологія 66, 69, 72, 223, 229

Ц

Цілеполягання 98

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

А

Абдулліна О. 34
Азімов М. 18
Алексєєв М. 20, 33, 37
Алісійович О. 82, 90
Андрєєв В. 89
Антонюк Г. 89
Апатова Н. 162
Арванітопуло Е. 88
Ардашкін І. 95
Арієті С. 158
Арчер Б. 18, 23
Атаханов Р. 87
Ахметова М. 22, 24
Ашерев А. 24, 26

Б

Бабанський Ю. 34, 50, 55, 88, 98
Балл Г. 59
Баранова З. 34, 89
Батіщев Г. 95
Берков В. 95
Беспалько В. 51, 55, 101
Бессонова В. 34
Бєрак О. 67
Бєстужев-Лада І. 88
Бондарєвська О. 53
Бутенко Л. 96
Бухаркіна М. 87

В

Васєкін С. 34
Веретенко Т. 38, 71, 86
Весєлова Ю. 22
Виготський Л. 51, 55
Виноградов В. 21, 87

Г

Гагаріна Н. 21, 39, 67, 70, 86
Гальперін П. 51

Гаспарський В. 18
Гербарт І. 194
Гершунський Б. 55
Горнов О. 87, 90
Гузєєв В. 88
Гузик Н. 102
Гурова Р. 100

Д

Девіс Е. 158
Джонс Дж. 18
Дитріх Я. 18
Дичківська Є. 19, 89
Дістервег А. 194
Дубініна В. 82, 90
Дюжева Н. 49, 50, 52

Є

Єлманова В. 34
Єлькін А. 69, 89
Єремкін А. 196

Ж

Жиляєва Ю. 40, 89
Жуковская З. 82, 90

З

Загрязкіна Н. 34
Запесоцька Н. 22, 24
Захарова Т. 163
Зверєва І. 196
Земцова В. 55
Зімня І. 22, 23, 49, 53
Зінченко О. 95
Зоріна Л. 195
Зосименко О. 37, 38
Зязюн І. 59

І

Ільїн Г. 23, 100
Ільченко О. 19, 87, 196

К

Калвейт В. 158

Капустін Н. 22
Кларін М. 20
Клейн Х. 158
Клінгберг Л. 89, 101
Коваленко Є. 19, 38, 39, 82
Колесникова І. 22
Коменський Я. 193
Коротова В. 196
Корчинський С. 56
Котова І. 83
Кошанський М. 184
Кравцов А. 22, 23, 24, 162
Кравченко Г. 21, 59, 87, 104
Кримський С. 16
Кугуєнко Н. 21, 87, 104
Кузнецов О. 162
Кузьміна Н. 38, 59, 82, 91, 98, 101, 120
Кукушин В. 88, 121
Кулагін П. 195, 196
Курлянд З. 56

Л

Лебедєв А. 134
Леонтєв О. 51, 55
Лисенкова С. 102
Локк Дж. 194
Луков В. 135
Ляудіс В. 67, 99

М

Макаренко А. 98, 104
Макова О. 195
Максимова В. 195, 196
Марєв І. 101
Мариновська О. 38, 41, 89
Марков А. 22, 88
Махмутов М. 195
Мелашенко К. 67
Мельникова І. 59
Мирошніченко В. 71

Михальська А. 173, 174

Моїсеєв А. 21, 88

Монахов В. 33, 34, 38

Н

Немирович-Данченко В. 179

Никифоров В. 95

Нікандров М. 101

Ніцше Ф. 94

Новиков Д. 49

Новиков О. 49

Нойнер Г. 158

Нор. К 63

О

Оголь А. 19, 80, 90

Оконь В. 195

Отич О. 50

П

Панюшкін В. 99

Песталоцці І. 194

Печерська О. 103

Писарев С. 23

Полат Є. 37, 38, 88, 134

Поташник М. 22

Прикот О. 21

Прояненкова Л. 50, 52

Р

Радіонов В. 22

Раппапорт А. 37

Рашкова С. 195

Решетова З. 101

Роберт І. 162, 163

Рубінштейн С. 51, 94

Рубцов В. 99

С

Сазоненко Г. 40, 87

Сартр Ж. 16

Селевко Г. 87

Семенова А. 56

Сергєєв О. 195
Серіков Г. 53
Сидоренко В. 22
Синиця М. 72
Скаткіна М. 196
Сластьонін В. 34, 50, 55, 59, 64
Смірнов С. 56, 83, 101
Соболева С. 38, 71, 86
Сопер П. 173
Сорокін Н. 50, 55
Спирін Л. 59, 64
Станіславський К. 178, 179, 187, 188
Столяренко Л. 56
Стрілець С. 74
Ступницька М. 91

Т

Тарапака Н. 21, 39, 67, 70, 86
Татур Ю. 51, 52, 55, 101
Толмачов Я. 184
Топіліна Н. 22, 24
Трубніков Н. 99
Туторська Н. 67

У

Умова Н. 196
Усова А. 195
Ушинський К. 98

Ф

Фарлей Ф. 158
Федорова В. 90, 195
Філімонюк Л. 22, 23, 24
Фіцула М. 195
Фрейд З. 160
Фуко М. 94

Х

Хазанкін Р. 102
Хілл П. 18
Хмелюк Р. 56
Хмель М. 100, 101

Хрустальова Т. 120

Ц

Цимбалару А. 19, 35, 87

Цофнас А. 95

Ч

Чалабієв Р. 89

Ченобитов В. 22, 23, 24

Чернецька Т. 35, 87

Чечель І. 67

Ш

Шамова Т. 22

Шеховцова В. 24

Шиянов Є. 83

Щ

Щедровицький Г. 95, 96

Щербакова О. 103

Щукін М. 120

Я

Якиманська І. 53

Яковенко Т. 34

Якунін В. 34, 82, 90, 101

ДОДАТКИ

Додаток 1

Рекомендації до написання доповіді

Доповідь є результатом самостійної роботи студента та узагальнює глибоке вивчення матеріалів дослідження та спеціальної літератури. Тема доповіді узгоджується з викладачем. Текст доповіді повинен містити вступ, аналітичну частину, висновок, список використаних джерел.

У вступі обґрунтовується актуальність теми роботи, її значущість, пропонується стислий огляд використаної літератури. Аналітична частина повинна містити опис основних концепцій. У висновку важливо відобразити особливості досліджуваної проблеми та можливість її практичного застосування. Письмова доповідь не повинна перевищувати 12-15 сторінок формату А 4, підготовлених на комп'ютері.

Доповідь оцінюється «відмінно» та відповідною рейтинговою оцінкою, якщо окрім обґрунтування актуальності проблеми, аналізу позицій авторів, студент виконав порівняльний аналіз ситуації, висловив та обґрунтував власне бачення проблеми, якій присвячена доповідь. Завершити доповідь мають загальні висновки про можливість застосування зарубіжного та вітчизняного досвіду в педагогічній практиці.

Доповідь оцінюється «добре» та відповідною рейтинговою оцінкою, якщо у ній розкрита актуальність проблеми з позиції авторів, обґрунтовані висновки про її важливість для розв'язання проблем у сучасній освіті.

Доповідь оцінюється «задовільно» та відповідною рейтинговою оцінкою, якщо у ній обґрунтована актуальність проблеми, розкрита позиція авторів, однак не визначено власне ставлення до цієї проблеми, не має висновків про її практичну значущість, вивчено недостатню кількість спеціальної літератури.

Характеристика компонентів педагогічної технології

№	Компоненти технології	Характеристика компонентів технології
1	Назва технології	Вказівка на головну розв'язувану проблему, основні якості, принципову ідею, систему навчання, основний напрямок модернізації навчально-виховного процесу або характерну ситуацію. Назва технології часто дається за однією найяскравішою її ознакою
2	Ідентифікація технології відповідно до прийнятої систематизації (класифікаційної схеми)	Вид педагогічної технології за рівнем застосування (метатехнологія, галузева, модульно-локальна, мікротехнологія). Основні філософські позиції, методологічні підходи, які використовуються. Відношення до факторів розвитку. Виклад особливостей застосовуваної наукової концепції освоєння досвіду в цій технології. Орієнтація технології на певну сферу розвитку особистості. Приналежність технології до певної змістової області. Вказівка видів соціально-педагогічної діяльності, які переважають. Характеристика типу управління педагогічним процесом. Методи і засоби, застосовувані в технології, виділення тих, що переважають. Організаційні форми педагогічного процесу, що застосовуються. Переважні засоби навчання. Опис виховної орієнтації та підходу до людини (дитини, підлітка, молоді). Віднесення педагогічної технології до певної групи модернізації традиційних технологій. Характеристика категорії контингенту, на який спрямована технологія
3	Цільові орієнтації технології	Характеризуються цілі та завдання, досягнення й рішення яких планується в технології, будується дерево цілей і завдань
4	Концептуальна основа	Короткий опис основних ідей, гіпотез, принципів технології, що сприяє розумінню,

	педагогічної технології	трактуванню її побудови та функціонування, у тому числі філософські позиції, фактори та закономірності розвитку, наукова концепція освоєння досвіду, орієнтація на певну сферу розвитку людини, методи виховання
5	Зміст педагогічної діяльності викладача	Зміст і структура педагогічної діяльності викладача та суб'єктів учіння в рамках технології розглядається з позицій сучасних ідей і теорій виховання, принципів системності, відповідності цілям і соціальним замовленням. Зазначаються обсяг і характер змісту навчальних і виховних впливів, структура навчально-виховних планів, матеріалів, програм
6	Процесуальна характеристика (методичні особливості)	У процесуальній характеристиці технології насамперед визначаються структура й алгоритми діяльності суб'єктів і об'єктів, доцільність і оптимальність окремих елементів, комплексне застосування та взаємодія всіх методичних засобів, управління, адекватне цілям і завданням, контингенту студентів. Описуються мотиваційна характеристика, особливості методики, застосування методів і засобів навчання, управління та організаційні форми педагогічного процесу (діагностика, планування, регламент, корекція)
7	Програмно-методичне забезпечення	Програмно-методичне забезпечення повинно відповідати вимогам науковості, технологічності, достатньої повноти й реальності здійснення: навчальні плани та програми, навчальні та методичні посібники, дидактичні матеріали, наочні й технічні засоби навчання, діагностичний інструментарій
8	Відповідність критеріям технологічності	Основними критеріями технологічності є: системність (комплексність, цілісність); науковість (концептуальність, розвивальний характер); структурованість (ієрархічність, логічність, алгоритмічність, спадкоємність,

		варіативність); процесуальність (керованість, діагностичність, прогнозованість, ефективність, оптимальність, відтворюваність)
9	Експертиза педагогічної технології	Експертиза педагогічної технології є багатоаспектною. Концептуальна її частина розглядається з позиції новизни (інноваційності), альтернативності, демократизму, гуманізму й сучасності. Зміст освіти в рамках технології, з сучасних позицій теорії вищої освіти, принципів системності, ідей розвивального навчання й соціального замовлення. У процесуальній характеристиці насамперед визначається доцільність і оптимальність окремих технологічних елементів, комплексність усіх методичних засобів, керованість, адекватність змісту освіти й контингенту студентів, програмно-методичне забезпечення (науковість, технологічність, достатність і повнота, реальність здійснення). Головним критерієм оцінки педагогічної технології є її ефективність

Додаток 3

Інноваційні психолого-педагогічні технології в сучасній освіті

Комунікативно-діалогові технології

Мета: розвиток комунікабельності, формування комунікативних компетенцій основними засобами риторики й еристики.

Основні види: диспут; дискусія; інтелектуальний бій; телеміст; прес-конференція; інтерв'ю; інтерв'ю-діалог; турнір ораторів; інтелектуальна дуель; Сократ-коло; відкрита кафедра; «чарівний стілець».

Дискусія (лат. *discussio* – розгляд, дослідження, обговорення якого-небудь питання, суперечка) – характеризується відмінністю позицій в з'єднанні із спробою пошуку позиції, яку могли б прийняти всі учасники. Підходи до ведення суперечки-дискусії:

евристичний, логічний, софістичний, авторитарний, критикуючий, демагогічний, прагматичний.

«Техніка акваріума» – різновид дискусії, яка посилює активність учасників у груповому обговоренні проблем, розвиває навички групової роботи, спільного ухвалення рішення. Процедура цієї техніки така:

1. Постановка проблеми ведучим.
2. Ділення аудиторії на підгрупи, розташовані по колу.
3. Кожна підгрупа вибирає одного його члена, який представлятиме позицію підгрупи всій аудиторії.
4. Дається колегіальне обговорення проблеми всередині групи (час фіксований) для визначення загальної точки зору.
5. Ведучий просить усіх представників групи вийти в центр і відстояти позицію своєї групи.
6. Інші мають право ставити провокаційні запитання своїм опонентам.
7. Якщо представник підгрупи затрудняється відповісти, можна взяти тайм-аут або письмово (записка) підказати.
8. Аналіз якості аргументації доповідачів; підведення підсумків; виявлення кращих.

«Турнір ораторів» – забезпечує розвиток комунікативних здібностей, сприяє освоєнню мистецтва публічного виступу, який оцінюється за такими критеріями: логіка виступу, художність мовлення, спілкування з публікою, пластична виразність, етичність, уміння демонструвати наочний матеріал.

Вибираються з аудиторії два оратори, які заздалегідь готують свої виступи з означених тем. Інші – члени журі, які мають оцінити доповідачів. Оратори по черзі виступають. Потім пропонується членам журі методом відкритого голосування або за допомогою жетонів (опустити в скриньку доповідача) визначається переможець. Дається усний коментар – оцінка декількох членів журі.

«Інтелектуальна дуель» – форма комунікативно-діалогової технології дозволяє активізувати компетентність фахівців з конкретної теми; влаштувати взаємоперевірку; вправлятися в мистецтві володіння засобами еристики. Запрошуються в центр два дуелянти, які ставлять один одному запитання з означеної ведучим теми. Інші учасники – секунданти, які оцінюють якість запитань

(проблемність, інтеграція теорії й практики) і відповідей (лаконічність, точність, артистичність). Методом голосування визначається переможець.

«Чарівний стілець» – соціально-психологічна форма групової діяльності, яка дозволяє розвивати в студентів інтерес до людини як такої й сприяти формуванню гідності. У ній поєднуються ціннісно-орієнтована й ігрова діяльність. На «чарівний стілець» запрошується один з учасників гри : як тільки він сідає, присутні по черзі вимовляють уголос усі його позитивні сторони (зовнішні й внутрішні якості, риси характеру).

Ця форма роботи дозволяє поглянути на товариша з соціально-ціннісної позиції; стимулює говорити комплементи один одному зараз і тепер; розвиває емпатію; змінює положення в групі; переорієнтовує увагу студентів з «недоліків» на «достоїнства» особи, що сидить на стільці; спонукає до підбадьорювання й прославляння як особистості. Не слід боятися пауз, тиші, коли студенти мовчать, не знаходячи відповіді на запитання, які достоїнства вони бачать.

Потрібно попереджати можливість утруднень, виявляючи те, що не лежить на поверхні, що без зусиль не вдається побачити, однак що неминуче з'являється перед нами, якщо ми починаємо вдивлятися в людину.

«Відкрита кафедра» – один із способів вивести студента на усвідомлення себе в світі, світу в собі, змісту й суті життя, зв'язку свого «я» із загальним життям. На відкриту кафедру сходить студент в ролі громадянина світу, людини, жителя Землі. Він говорить про свої громадські інтереси, переживання щодо того, що відбувається в світі. Він уявляє, що йому представили таку кафедру, з якої можна говорити з усім людством.

При цьому важливо, щоб максимально дотримувався принцип добровільності: на кафедру виходить той, хто сам виявляє бажання публічно висловити свою точку зору. Відправним моментом для проведення «відкритої кафедри» можуть стати запитання: «Що я сказав би, якби ...»; «якби я був владний змінити світ ...»; «якби мене почуло людство ...»; «якби усі державні діячі сиділи переді мною ...»; «якби я був президентом ...» тощо.

Так само можливий варіант цивільного відгуку на надзвичайні події, що сталися в громадському житті. Брати участь в «відкритій

кафедрі» можуть і викладачі, заздалегідь обдумавши тактику, щоб не подавити свободи студента та не нав'язати йому своєї життєвої позиції.

«Круглий стіл» – одна з організаційних форм пізнавальної діяльності фахівців для нарощування інформації, прогнозування й розвитку певної проблеми, зміцнення позицій, виховання логічної культури ведення дискусій; бесіда, в якій усі учасники обмінюються між собою думками «на рівних». Форми круглого столу: «засідання експертної групи»; «форум»; «симпозіум»; «дебати»; «диспут»; «дебати»; «судове засідання».

Комунікативно-діалогові технології, що використовуються в освітньому процесі, забезпечують оволодіння способами публічного виступу, мистецтвом ведення суперечки, діалогу, полеміки; умінням працювати в команді, проявляючи толерантність до думки опонента та співучасника діалогу, виховання комунікативної культури й соціальної мобільності в умовах мультикультурного середовища.

Проблемно-пошукові технології

Другим видом ІПТ є проблемно-пошукові технології, основна мета яких розвиток логічного, креативного мислення; формування самостійності, самоорганізації, уміння працювати в парах і групі; формування загальнонаукових компетенцій.

Основні види:

- рішення проблемних завдань; проблемних ситуацій (ілюстрації, вправи, оцінки, проблеми);
- кейс-технології (репродуктивно-творчого, дослідницького, творчого рівнів);
- відео-практикум;
- презентації й захист творчих проєктів;
- у формі навчальної поради, засідання наукової лабораторії.

Характеристика форм і методів кейс-технологій

Кейс-технології – технології, що ґрунтуються на комплектуванні наборів (кейсів) текстових навчально-методичних матеріалів з використанням різних видів носіїв інформації. До кейс-технологій відносяться: метод ситуаційного аналізу; ситуаційні завдання й вправи; аналіз конкретних ситуацій; метод кейсів, інциденту, розбору ділової кореспонденції, ситуаційно-ролевих ігор, дискусії; ігрове проєктування.

Наявність моделі системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу. Метод є специфічним різновидом дослідницької аналітичної технології, тобто складається з операцій дослідницького процесу, аналітичних процедур.

Коллективне вироблення рішень. Цей метод технологією колективного навчання, найважливішими складовими якої є праця в групі та підгрупах, взаємний обмін інформацією.

Альтернативні рішення. Спостерігається принципова відсутність єдиного рішення. Доводиться мати справу із спектром оптимальних рішень.

Кейс-метод в навчанні можна розглядати як синергетичну технологію. Суть її полягає в підготовці процедур занурення групи в ситуацію, формуванні ефектів множення знання, інсайтного осяяння, обміну відкриттями.

Єдина мета при виробленні рішень. Кейс-метод інтегрує в собі технології розвивального навчання, включаючи процедури індивідуального, групового й колективного розвитку, формування різноманітних особових якостей навчених.

Наявність системи групового оцінювання діяльності. Кейс-метод виступає як специфічний різновид проектної технології. У звичайній навчальній проектній технології йде процес вирішення наявної проблеми за допомогою спільної діяльності суб'єктів учіння, тоді як в кейс-методі протікає формування проблеми та шляхів її рішення на підставі кейса, який є одночасно технічним завданням і джерелом інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій.

Наявність керованої емоційної напруги. Кейс-метод концентрує в собі значні досягнення технології «створення успіху». У нім передбачається діяльність по активізації студентів, стимулювання їх успіху, підкреслення їхніх досягнень. Саме відчуття успіху є однією з головних рушійних сил методу, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності.

Технологія кейс-метода є процесом формування інформаційного поля, його активізації, організацією інформаційних комунікацій, зштовхування позицій, поповнення поля інформацією й використання інформації, що накопичується в нім. Інтелектуальне поле, яке складається з мислеформ, що створюються студентами й викладачем, є благодатним

середовищем не лише для навчання, а й виховання. Знаходження в розвиненому інформаційному полі, «проживання» у ньому від початку до кінця вирішення проблеми є благотворним для студента. Він наповнюється інформацією, різноманітними почуттями, оволодіває методами й прийоми розумової діяльності.

Імітаційно-ігрові технології

Мета: формування умінь моделювання професійної ситуації та обговорення різних способів її вирішення; розвитку загальнопрофесійних компетенцій.

Основні види: організаційно-діяльнісні, ділові, ситуаційно-рольові, креативні, праксіологічні ігри.

Види організаційно-діяльнісних ігор: проблемно-ділові; імітаційно-моделювальні; інноваційні; рефлексійні; пошуково-апробаційні.

Види ділових ігор: виробничі, дослідницькі, кваліфікаційні (атестаційні), дидактичні (навчальні).

Види ситуаційно-ролевих ігор: практикум-етюд, що театралізується; дидактична рольова гра, імітаційно-рольова гра.

Характеристика основних видів імітаційно-ігрових технологій.

1. Організаційно-діяльнісні ігри спрямовані на розробку концепцій, стратегій перспективного розвитку освітньої установи.

– Проблемно-ділові ігри сприяють розвитку колективу за допомогою пошуку неординарного спільного вирішення проблем, що стоять перед ним.

– Імітаційно-моделювальні ігри вправляють майбутніх фахівців в проектуванні моделей різних педагогічних систем освітньої установи (виховних, освітніх, науково-дослідних, авторських, різних форм навчання, позааудиторної роботи).

– Інноваційні ігри спрямовані на розвиток інноваційного мислення, поведінки, здібності розробляти проекти, експериментальні апробації інновацій.

– Рефлексійні ігри спрямовані на психологічний розвиток кожного учасника гри; зняття стереотипів, навчання аналізу людських відносин, міжгруповій співпраці.

– Пошуково-апробаційні призначені для розвитку інтелектуального й творчого потенціалу тих, що грають, спрямовані на розробку нових ідей, видів діяльності, структурних

підрозділів для вирішення психолого-педагогічних, кадрових, управлінських проблем.

Усі види організаційно-діяльнісних ігор вимагають від майбутнього фахівця розробки проекту й рішення виробничих завдань, сприяють вибору оптимальних рішень в прогнозованих умовах; формулюванню й підготовці резервних можливостей в управлінні, «розкриттю» та компенсації механізмів гальмування розвитку освітньої установи, її структур; визначення способів виведення з кризи та програмування поліальтернативних способів рішення.

2. Ділові ігри спрямовані на програвання реальних професійно-особових ситуацій. Так, виробничі ділові ігри сприяють вирішенню адміністративно-господарських і фінансово-економічних завдань в умовах конкурентної боротьби конкретного освітнього комплексу, простору різного рівня (муніципального, регіонального, федерального).

Дослідницькі ділові ігри спрямовані на розробку концепцій, програм експерименту; прогнозування можливих наслідків, потенційних проблем під час впровадження нововведень.

Атестаційні (кваліфікаційні) – проводяться для виявлення рівня компетентності, кваліфікації фахівців під час атестації, моделювання індивідуальної траєкторії професійно-особового розвитку й саморозвитку.

Дидактичні (навчальні) спрямовані на розвиток репродуктивних і творчих професійних знань, умінь і навичок.

3. Ситуаційно-рольові ігри припускають розігрування різних професійних ситуацій з різним виходом на вирішення означеної проблеми; відтворення процесу функціонування педагогічної системи в часі; стимулюють прояв акторської майстерності; сприяють поліпшенню вербального та візуального іміджу, розвитку асертивності та розкриттю харизматичного потенціалу фахівця.

При апробації ігрових технологій в підготовці майбутніх фахівців необхідно враховувати етапи підготовки та організації перелічених вище ігор, які складаються з етапів: ввідний (підготовчий), основний (організація конкретного виду гри) і завершальний (дискусія після гри).

Необхідно велику увагу приділити завершальному етапу, який дозволяє вирішити наступні завдання дискусії:

- Встановити ті проблеми, явища, які мали місце в грі.
 - Визначити та показати відповідність гри реальному життю.
 - Оцінити прийняті в грі рішення, їх ефективність, моральний або ціннісний сенс.
 - Виявити причини позитивної та негативної поведінки учасників гри.
 - Встановити, чи мають місце в реальному житті подібні зразки поведінки.
 - Запропонувати, що треба змінити в грі, в діях учасників, щоб досягти кращого результату.
 - Проаналізувати, що треба змінити в своїй поведінці, стилі спілкування з кожним учасником.
 - Подумати, який урок можна взяти для професійної діяльності.
- Імітаційно-ігрові технології сприяють формуванню проєктувальних, прогностичних умінь майбутнього фахівця, розвитку артистичності та реалізації харизматичного потенціалу; умінню вести конструктивні переговори; оволодінню технікою «евристичного оптимізму» (орієнтація на успіх) в модельованій професійній ситуації.

Рефлексивні технології

Мета: формувати уміння оцінювати власні ресурси (особисті якості), необхідні у вирішенні конкретної професійної ситуації.

Психологічні технології – цілеспрямоване моделювання та здійснення навчального процесу, участь в якому актуалізує певні психологічні якості особистості, забезпечує опосередковану передачу соціального досвіду, який відтворює відповідні алгоритми дій і поведінки в професійній сфері.

Зміст діяльності учасника психотехнологічного процесу спрямований на:

- реальне оволодіння можливостями зміни параметрів професійної діяльності;
- усвідомлення механізму оцінки власних ресурсів і відповідної їх зміни;
- набуття емоційного та рефлексивного досвіду;
- творче самовизначення особистості в модельованих стосунках.

Критерієм успішності застосування психотехнологій є сформоване уміння особистості цілеспрямовано аналізувати та

змінювати параметри власної діяльності, або ж модифікувати власну життєву позицію відповідно до соціально-професійних умов, що змінюються.

Види психотехнологій : соціально-перцептивні, організаційно-комунікативні, когнітивні, рефлексійні, комплексні.

Рівні психотехнологій у навчанні: психотехнологічні завдання, ігрові моделі взаємодії, моделі професійної діяльності.

Психотехнологічні завдання вимагають рефлексії суб'єкта. Вони можуть бути образними, демонстраційними або мати вигляд конкретних ситуацій. Виконують функції активізації мислення, ілюстративного прикладу. Предметна ситуація передбачає моделювання умов професійної діяльності, коли задані початкові умови та поставлено завдання діяльності. Суб'єктові пропонується адаптуватися в запропонованих умовах діяльності та вирішувати поставлене завдання засобами власного особистісного й професійного потенціалу.

Програвання найбільш загальних ситуацій діяльності в моделі, максимально наближеній до умов реальної професійної діяльності відрізняється не лише більш глибоким особистісним залученням учасників до модельних ситуацій (учасники технологічного процесу не грають ролі, вони самі вирішують завдання), а й тим, що підсумком цього рівня роботи є визначення списку якостей, умінь, навичок і здібностей, якими вони оволодівають.

Інструментом рефлексії в рамках навчального процесу окрім викладацької оцінки є рейтингові процедури, діагностичні практикуми, аналіз відеореєстрацій, а також груповий аналіз вправ (відеоаналіз).

Прикладом рейтингової процедури може бути коротке опитування учасників групової дискусії після її завершення. Питання можуть бути такими:

1. Чия думка для Вас була найбільш переконливою в під час обговорення?

2. Хто, на Ваш погляд, вносив найбільший вклад в роботу групи?

3. З ким би Ви вважали за краще окремо обговорити події, що відбуваються в групі?

4. Хто з учасників здатний краще всього зрозуміти Вас?

5. У разі потреби до кого б Ви звернулися по допомогу?

6. Хто підтримає Вашу думку в групі?
7. Хто з учасників здатний найлогічніше обґрунтовувати свою позицію?
8. На Ваш погляд, чия позиція була найбільш незалежною, найбільш зрозумілою?
9. Кому Ви були б більше схильні довіряти?
10. З чийого боку під час гри Ви відчули: реальну допомогу, мовчазну згоду, пасивне підпорядкування; активну згоду з Вашою думкою; посилення Вашої позиції своїми аргументами, показ Ваших слів або дій з інших сторін?
11. Хто з учасників групи, на Вашу думку, найбільш орієнтований на інтенсивний обмін інформацією (є комунікативним лідером): у своїх цілях, цілях однакової інформованості всіх, цілях організаційної діяльності?
12. Як Ви вважаєте, хто, створював емоційний фон обговорення проблем: конструктивно або неконструктивно?
13. У процесі зайняття Ви діяли (оцініть у балах):
- лідер-інтелектуал* – Ви продукували ідеї, розглядали проблеми з різних сторін, пропонували варіанти рішень, учасники групи зверталися до Вас із цього приводу;
- лідер-емпатор* – Ви створювали атмосферу неприйняття агресії, шукали компромісу та згоди сторін, «гасили» агресорів, намагалися розібратися в позиції людини й зрозуміти її, до Вас зверталися за підтримкою;
- лідер-організатор* – Ви розподіляли ролі, організовували процес, контролювали виконання правил і норм, розпоряджалися, підводили підсумки;
- вольовий лідер* – Ви наполягали на тому, щоб група що-небудь зробила до кінця, допомагали об'єднуватися в ситуації неуспіху або агресії з боку інших, утримували від зайвих емоцій або відхилення від зусиль спільної діяльності;
- емоційний лідер* – Ви створювали підвищений емоційний фон спільної діяльності або спілкування (позитивний або негативний), здатні були вчасно пожартувати або привернути увагу оригінальною дією, пародіювати суперників;
- аналітик* – Ви займали позицію спостерігача, вирішували завдання «про себе», іноді видавали яку-небудь думку, ретельно

обмірковували її, не поспішали брати участь в загальній діяльності, емоційно вона Вас не зачіпала;

сторонній спостерігач – усе, що відбувається для Вас дивно, як можна цим займатися серйозно, Вам було нецікаво, у Вас інші цілі, Вам потрібні інші уміння.

активний «агресор» – Вам передусім важливо відстояти власну думку, щоб її почули інші. Ви зазвичай швидше за всіх орієнтувалися в ситуації і Вам доводилося «підштовхувати» інших до свого рівня розуміння;

лідер «чоловічої» («жіночої») позиції – на Вашу поведінку як юнака (дівчини) в першу чергу реагували інші. Ви умієте сподобатися в своїй позиції та правильно «себе подати». У своїй аргументації для Вас важливо, щоб Ваша думка була підкріплена позицією «справжнього хлопця» («дівчини, що уміє себе цінувати»);

«неясна позиція» – Вам було що сказати, хотілося висловити власну думку, однак відволікала внутрішня нерішучість у відстоюванні своєї позиції, тому Ви вважали за краще «триматися в тіні».

У разі грамотної реалізації подібних процедур можливий розвиток таких навичок:

– розгорнуте орієнтування в інформаційному соціально-професійному полі;

– перегляд і оцінка можливих варіантів практичних дій і їх наслідків (діяльнісно-прогнатичний компонент, побудований на умінні рефлексувати структуру й логіку дії).

Арт-технології

На сучасному етапі великий інтерес представляють арт-технології, суть яких полягає в застосуванні різноманітних технік різних видів мистецтв у навчально-виховному процесі як засіб творчої самореалізації та спосіб особистісного розвитку майбутнього фахівця. Основними формами проведення арт-технологій є: міні-лекції, рольові та ділові ігри, відеообговорення, концепти, групові дискусії.

Міні-лекції – короткі (до 15 хв.) інформаційні модулі, у яких в стислій формі викладаються теоретичні положення проблеми. Ці модулі можуть як випереджати відпрацювання учасниками

ілюстрованих положень (з теорії – в практику), так і підводити підсумок проведеної взаємодії в групі (з практики – в теорію).

Рольові та ділові ігри – програвання учасниками конкретної професійної ситуації.

Кейс-студія – аналіз учасниками конкретних випадків актуальних проблем, їх аналіз з експертної позиції, з «висоти свого досвіду».

Психогімнастичні вправи – сукупність письмових і усних, вербальних і невербальних вправ, що проводяться в малих групах. Вони спрямовані на розширення можливостей свідомості, яка відкриває нові грані сприйняття однієї й тієї ж проблеми.

Відеообговорення – перегляд і аналіз по заданому алгоритму відеосюжету означеної теми (проблеми).

Методичні засоби, спрямовані на отримання учасниками тренінгу змістовних результатів: концепти, інструменти, ресурси.

Концепти – усвідомлене засвоєння теорії, розуміння усіх причинно-наслідкових і інших зв'язків у тій картині світу, яка задається цією теорією; здатність багатоаспектно проаналізувати реальність.

Інструменти – оволодіння учасниками новими прийомами та способами дій в тій змістовній області, якій присвячений тренінг; освоєння інструментарію, вживаного в модельованих ситуаціях, рольових і ділових іграх.

Ресурси – усвідомлення своїх особистісних і комунікативних особливостей, своїх суб'єктивних картин світу та концептів, установок; усвідомлення своїх дій, їх цілеспрямоване застосування на практиці.

Залежно від виду художньо-мистецької діяльності виділяють такі напрями арт-технологій: бібліотерапія, музикотерапія, драматерапія, сказкотерапія, ізотерапія.

Бібліотерапія – напрям арт-терапії, що ґрунтується на цілющій дії слова, тобто самовираження через творчий твір.

Основна техніка, яку можна застосовувати на зайнятті з урахуванням специфіки дисципліни, що вивчається, це: використання готових творів будь-якого жанру, листа (колезі, начальника, конкурентові тощо), вірша (використання розміру без рим), написання будь-якого літературного твору, розповідь на задану (вибрану) тему, автобіографія у вигляді літературного твору,

листування субосіб, твір архетипічних легенд, твір казки, твір по колу, драматургія, сенквейн.

Синквейн – літературна форма, що вигадується за жорсткою схемою, яка не змінюється. Складається з 11 слів, римувати заборонено, союзи словами не є.

Мета застосування:

- креативний менеджмент і креативність в менеджменті;
- стрессменеджмент: саморегуляція та самозбереження в діяльності керівника (фахівця).

Техніка написання синквейну:

Перший рядок – одне слово, назва стану;

Другий рядок – два слова, метафоричний опис цього стану;

Третій рядок – три слова, дії, які ви зазвичай здійснюєте, потрапивши в цей стан;

Четвертий рядок – чотири слова, почуття, які ви випробовуєте, вчинивши звичні дії;

П'ятий рядок – повторення першого рядка, назва стану.

Цінність цієї техніки полягає в тому, що особа може змінити небажаний стан, у який регулярно потрапляє. Свого роду саморегуляція через розкодування словесних метафор. Так само можна сконцентруватися на позитивних станах.

Основна ідея цієї процедури: міняючи дії, здійснюючи щось нове, пробуючи різні варіанти, ми здатні змінити свій стан, якщо йдеться про позитивні емоційні стани. Також цю техніку можна використати в розкритті суті понять предметів вивчення конкретної науки.

Драматерапія – вид ігрової діяльності, орієнтований на процес, задоволення. Вона пов'язана із здатністю виражати події та переживання яскраво й точно, подивитися на них іншими очима. Спрямована на розвиток спонтанності, імпровізаційності, пластичності (тілесної, емоційної, когнітивної), харизматичності; розширення поведінкових реакцій, можливості переграти життєві сценарії.

Основна техніка драматерапії: сценічна пластика (пантоміма, пластичні етюди, сценічний танець), робота з голосом («озвучення» фрагментів знайомих фільмів, казок, життєвих сюжетів), безпредметні й предметні етюди, театр імпровізації («Історія театру», «Національні традиції»), драматизація художніх творів,

драматизація фантазій філософських категорій, емоційних станів (добра, зла, краси тощо), театр абсурду, ляльок.

Сказкотерапія – використання казки в цілях психодіагностики розвитку й креативності особистості як розширення спектру альтернативних рішень.

Види: рецептурні казки, використання архетипу казки, твір казок, драматерапія казки, малювання казки, казкова подорож.

Ізотерапія – застосування художньо-образотворчих засобів з метою корекції й розвитку особистості.

Види: малюнок, колаж, ліплення, скульптура, готові витвори художнього мистецтва.

Техніка використання малюнка :

– малюнок по колу (групова динаміка, система взаємовідносин і стилів поведінки в команді);

– загальний малюнок на задану (вільну) тему;

– «Триптих» («Який Я є», «Я очима інших», «Яким Я хочу бути»).

– автопортрет (портрет групи);

– «Моя група», «Мій університет», діалог-малюнок «Пошта» («Я хочу тобі сказати», «Я боюся тобі сказати», «Я не хочу, щоб ти знав», «Лист-малюнок викладачеві»);

– малювання віршів, музики (зняття напруги);

– малювання своїх та членів групи почуттів, емоцій, переживань, настроїв («Мій стрес»);

– вільний малюнок «Я-зима, літо, осінь, весна»;

– асоціативне малювання;

– малювання гербів (персональний, професії, статусу, посади, групи, організації).

Музикотерапія – дія музики на психічні структури особистості за допомогою творів музики (імпровазації), малювання музики; вокалотерапії з драматизацією; імпровазації на різних інструментах.

Застосування арт-технології в цілісному освітньому процесі ВНЗ сприятиме створенню сприятливого соціально-психологічного мікроклімату; зниженню напруженості; підвищенню стресостійкості суб'єктів педагогічного процесу; формуванню екопсихологічної культури особистості.

Проект лекції-концерту

Вид проекту: лекція-концерт.

Анотація проекту: у лекції-концерті студенти ознайомлюються з фортепіанною творчістю композиторів Й. Гайдна, А. Моцарта, Л. Бетховена, розкривають основні риси віденської класичної школи. Основна увага приділена живому виконанню музичних творів, показу відповідного візуального супроводу заходу (картини, репродукції, слайди, відеосюжети).

Опис ситуації: у зв'язку з тим, що майбутні вчителі музики більше цікавляться сучасною популярною музикою, не достатньо уваги приділяють слуханню класичної музики, виникла необхідність в організації лекції-концерту. Студенти ознайомлюються з цікавими фактами життя композиторів, рисами їхніх музичних стилів, особливістю музики тієї епохи, слухають різнохарактерні музичні твори безпосередньо в живому виконанні.

Мета: поглибити та розширити знання слухачів про віденську класичну школу, викликати в майбутніх учителів музики захоплення від прослуховування класичної музики, бажання в подальшому слухати та вивчати кращі зразки класичної музики, відвідувати концерти, пропагувати класичну музику.

Завдання:

- розширити уявлення про класичну музику;
- поглибити знання про видатних композиторів;
- викликати інтерес до класичної музики;
- розкрити важливість класичної музики в процесі культурного становлення особистості;
- формувати музичний смак;
- навчити культурі поведінці під час прослуховування класичної музики на концерті.

Характеристика аналогів: ознайомлення з лекціями-концертами відомих діячів культури та мистецтва (М. Казинник, С. Виноградова та інші), викладачів дитячих музичних шкіл тощо.

Ідея проекту: якщо майбутні вчителі музики почують у професійному виконанні викладачів, студентів кращі зразки класичної музики в поєднанні з вербальною характеристикою стилів композиторів, епохи написання, почуттів, художніх образів –

студенти обов'язково зацікавляться нею, у них з'явиться бажання її слухати та пропагувати серед учнів.

Аналіз ресурсів: матеріальні та технічні – малий концертний зал на 100 місць, мультимедійна система, картини, репродукції, музичні інструменти (рояль, фортепіано), ноутбук, музичний підсилювач, акустична система, монітор; кадрові – викладачі, студенти 3, 4, 5, 6 курсів, концертмейстери.

Оцінка ризиків проекту: виконавці не встигнуть оволодіти музичним матеріалом на достатньому рівні, відсутність тепло та світлозабезпечення, хвороба одного з учасників проекту.

Організаційна схема реалізації проекту: відбір учасників (два ведучих, відеооператор, звукооператор, декоратор, фотограф, виконавці, члени творчих груп), розподілення ролей, визначення мети діяльності кожного учасника.

Схема інформаційного супроводу проекту: бібліографічні дані про композиторів, грамзаписи творів, методичні вказівки.

Організація системи моніторингу та оцінки результатів реалізації проекту: звіт учасників (індивідуальний, груповий) щотижня, репетиції (поточні, генеральна).

Передбачувані результати проекту: сценарій, відеозапис, видання методичних рекомендацій.

Механізми коригування проекту: перегляд відеозаписів репетицій, індивідуальні та групові консультації.

Характеристика цільової аудиторії, критерії їх відбору:

Розробники сценарію – творча група з 5 осіб (викладач, магістрант, по одному студенту 3, 4, 5 курсів). Учасники творчої групи креативні, пишуть вірші, можуть нестандартно мислити.

Ведучі – хлопець та дівчина 3 курсу, які мають чітку дикцію, артистичні дані, привабливу зовнішність, ерудицію, уміють імпровізувати, володіють українською мовою.

Виконавці:

2 студенти 4 курсу – виконують по одному твору;

3 студенти 5 курсу – виконують по одному твору;

2 концертмейстера – акомпанують.

2 викладачі – виконують концерт на двох інструментах.

Звукорежисер – студент на достатньому рівні володіє апаратурою.

Відеозйомник – студент, який має професійну відеокамеру або запрошений спеціаліст.

Фотокореспондент – студент, який має професійний фотоапарат або запрошений спеціаліст.

Слухачі – студенти усіх курсів, вчителі музики загальноосвітніх шкіл, викладачі (100 осіб).

Декоратори – декілька студентів 2 курсу та викладач.

Розробники афіші – викладач та студент, який має досвід створення афіш, плакатів, стендів за допомогою комп'ютерних програм.

Розробники програмки лекції-концерту – творча група (2 викладачі, студент 3 курсу, студент 4 курсу, студент 5 курсу, магістрант).

Розробники методичних рекомендацій – викладачі фахових дисциплін та магістранти.

Розробники тренінгів – творча група (викладачі дисциплін «Психологія музичного мистецтва», «Акторська майстерність», «Риторика», «Музично-педагогічне вдосконалення», «Психологія мистецтва» «Режисура, постановка та оформлення КДЗ»).

План проекту:

1. Визначення дати лекції-концерту, звітів учасників щодо підготовки, дати поточних та генеральної репетицій.

2. Складання плану дій кожного учасника проекту.

3. Ведучі – ознайомлення зі змістом сценарію лекції-концерту, його пробне відтворення (можлива заміна ведучого); робота над виразним читанням тексту, мізансценами; підбір одягу, зачісок, атрибутки (папка для сценарію тощо), вивчення тексту сценарію напам'ять; узгодження дій між ведучими та іншими виконавцями.

Фотокореспондент – робить сценарій ситуацій, які потрібно зняти (ведучих на початку концерту, виконавців, публіку), попередня робота в концертній залі з пошуку оптимальних ракурсів.

4. Тренінг «Підготовка до концерту та правила поведінки на концерті класичної музики» із потенційними слухачами-студентами, який розрахований на 5 занять.

Виконання проекту

Перший місяць. 1 тиждень. Понеділок – загальний збір учасників, знайомство учасників між собою, затвердження ролей,

формулювання мети та завдань роботи для кожного, визначення дати лекції-концерту (лекція-концерт відбудеться через 2 місяці). З вівторка по п'ятницю здійснюється складання плану та підбір способів дій кожним учасником проекту.

2 тиждень. Індивідуальна робота з учасниками проекту. Понеділок – перевірка плану роботи та підбору способу дій для його реалізації ведучими. Вівторок – перевірка плану роботи та підбору способу дій для його реалізації кожним учасником проекту. Середа – затвердження творів, які вибрали виконавці, обговорення терміну вивчення творів напам'ять.

3 тиждень. Понеділок – перевірка зібраного матеріалу про композиторів, музика яких буде виконуватися на концерті. Вівторок – відпрацювання мізансцен учасників лекції-концерту. Середа – робота з творчою групою викладачів щодо організації тренінгів. Четвер – перевірка готовності та корекція сценарію лекції-концерту. П'ятниця – проведення спеціального тренінгу з усіма учасниками лекції-концерту.

4 тиждень. Понеділок – індивідуальні репетиції. Оцінка готовності студентів, які виконують інструментальні твори. Вівторок – індивідуальні репетиції. Оцінка готовності студентів, які виконують вокальні твори. Середа – проведення спеціального тренінгу з музикантами-виконавцями. Четвер – вирішення організаційних питань (стан готовності музичної апаратури, наявність слайдів, репродукцій картин, оформлення залу; розробка орієнтовного варіанту афіші, програмки, запрошень тощо).

Другий місяць. 1 тиждень. Понеділок – збір творчої групи організаторів лекції-концерту щодо визначення порядку номерів та узгодження роботи. Вівторок – оцінка стану готовності виконавців-інструменталістів. Виконання творів у порядку, передбаченому за сценарієм. Надання методичних рекомендацій. Середа – оцінка готовності виконавців вокальних творів. Надання методичних рекомендацій. Четвер – проведення спеціального тренінгу для виконавців музичних номерів. П'ятниця – збір творчої групи для аналізу стану готовності проведення лекції-концерту до означеної дати. Коригування перебігу підготовки та розподілення роботи між організаторами проекту.

2 тиждень. Понеділок – організація та проведення поточної репетиції музикантів-виконавців. Прослуховування творчою

групою всіх творів у порядку передбаченому сценарієм. Надання методичних рекомендацій. Вівторок – відпрацювання організаційних моментів сценарію лекції-концерту (робота з ведучими, робітниками сцени, звукорежисером, відеооператором, фотокореспондентом). Середа – збір творчої групи з метою перевірки та затвердження афіші, запрошень, програмки, методичних рекомендацій, оцінка стану готовності, виявлення проблем та пошук рішень для оптимізації підготовки. Четвер – проведення поточної репетиції з усіма учасниками лекції-концерту за сценарієм з метою відпрацювання мізансцен (без виконання музики, показу слайдів, відео тощо). П'ятниця – поточна репетиція музикантів-виконавців за сценарієм. Виявлення стану готовності музичних номерів. Надання методичних рекомендацій.

3 тиждень. Понеділок – організація та проведення психологічного тренінгу з музикантами-виконавцями та ведучими. Вівторок – індивідуальні репетиції з музикантами-інструменталістами. Надання індивідуальних консультацій для студентів творчою групою викладачів класу «Основного музичного інструменту». Середа – індивідуальні репетиції з виконавцями вокальних номерів. Надання індивідуальних консультацій для студентів творчою групою викладачів класу «Постановка голосу» та «Концертмейстерський клас». Четвер – надання індивідуальних консультацій для студентів творчою групою викладачів класу «Основного музичного інструменту». П'ятниця – надання індивідуальних консультацій для студентів творчої групи викладачів класу «Постановка голосу» та «Концертмейстерський клас».

4 тиждень. Понеділок – вирішення організаційних питань (розміщення афіш, роздавання запрошень, перевірка мультимедійного забезпечення, видання методичних рекомендацій, програмки). Вівторок – проведення поточної репетиції з усіма учасниками лекції-концерту за сценарієм (з виконанням музики, показу слайдів, відео тощо). Обговорення зовнішнього вигляду учасників. Надання методичних рекомендацій. Середа – збір творчої групи проекту, рішення організаційних питань проведення лекції-концерту, перевірка стану готовності всіх учасників. Четвер – підготовка концертного залу, проведення генеральної репетиції.

П'ятниця – підготовка концертного залу, зустріч гостей, проведення лекції-концерту.

Додатки до лекції-концерту

Додаток А

Сценарій лекції-концерту

Добрий день, дорогі гості. Ми раді вітати Вас.

Сьогодні ми розповімо Вам про творчість видатних композиторів Віденської класичної школи.

Становлення Віденської класичної школи випадає на роки бурхливого розвитку німецького та австрійського просвітительства: переживає свій розквіт німецька поезія, виникає художня критика, досягає високого розвитку філософія. Видатні мислителі епохи – Гердер, Гете, Шиллер, Лессінг, Кант, Гегель – формулюють нові гуманістичні ідеали. Кращі представники німецької та австрійської культури вбирають передові суспільно-політичні, етичні та естетичні ідеї французьких буржуазних просвітителів. Багато чого з їх естетичних ідеалів, зокрема, проголошене Руссо гасло волі й природності, знайшло втілення в творчості композиторів Віденської класичної школи. Ідеї Великої французької революції вплинули на творчість Бетховена.

У виконанні Марії П. прозвучить «Місячна» соната Людвіга ван Бетховена.

Композитори узагальнили весь попередній досвід світового музичного мистецтва. На основі німецької та австрійської національної культури вони виробили універсальну мову. «Моя мова зрозуміла усьому світові», – писав Гайдн, і так воно і було в дійсності. Композитори Віденської класичної школи виправдали надії передових митців і музикантів епохи.

Вольфганг Амадей Моцарт – це окрема фігура, особистість, що виділяється в світовому мистецтві. Подібна геніальна дитина народжується на світ раз у тисячоліття. Чудо моцартівського генія змушує людей знову й знову схилитися до цього чистого джерела. Життя та смерть Моцарта хвилюють нашу уяву, захоплюють своєю таємністю. Моцарт невичерпний, як Пушкін, моцартівська глибина, як і пушкінська, не має дна. Люди давно помітили цю подібність. Про них розмірковуєш усе життя. Вільне володіння будь-якою

музичною формою та популярними стилями сучасної епохи в поєднанні з тонким відчуттям краси.

До Вашої уваги арія «Цариці Ночі», виконує Олександра О.

Основною та найбільш характерною для цієї школи музичною формою є сонатне *allegro*. Хоча його становлення почалося значно раніше, однак композитори віденської школи внесли значний вклад в область формування сонатного *allegro* та створили справді класичний тип цієї форми. Провідним принципом створеного ними сонатного *allegro* є контраст і наступне його пом'якшення, приведенне до єдності.

У виконанні Олени Л. прозвучить перша частина сонати Моцарта фа-мажор *Allegro*.

Віденських класиків часто називають також представниками Першої віденської школи. Термін «віденські класики» уперше було запропоновано австрійським музикознавцем Рафаелем Георгом Кизеветтером у 1834 році стосовно Гайдна та Моцарта. Пізніше інші автори додали в цей список і Бетховена. Цього року виконується 240 років від дня народження Людвіга ван Бетховена.

Весну, літо та частину осені 1802 року Бетховен жив у селищі Гейлігенштадті, неподалік від Відня. Так порадив лікар, який сподівався, що свіже повітря та прогулянки допоможуть Бетховену. Однак цього не трапилося. Погіршення слуху, яке композитор почав відчувати ще з 1797 року, тривало. Насамперед недоступними для нього стали високі звуки. За рік до приїзду в Гейлігенштадт Бетховен зізнався в листі до товариша: «...у театрі я повинен зайняти місце біля оркестру, якщо я хочу розуміти акторів. Трохи далі я вже не чую високих тонів інструментів і голосів». У Гейлігенштадті він починає боротьбу, яка триває до кінця його днів: переборюючи розпач, залишається жити заради мистецтва, яке звернене до людей. Чим більше відокремлює його глухота від звуків зовнішнього світу, тим гостріше стає його внутрішній слух. Між юнацькою піснею та останньою симфонією бушує океан бетховенської музики. У ньому все: стихійні бурі та мужність людини, глибина скорботи та сяйво радості, крок мільйонів і переживання самотньої душі, насолода природою, спокій, тиша зоряного неба, сміх, лють, жалобні процесії та веселі танці. І крізь увесь цей величезний художній світ, подібно променю сонця, що

пронизує хмари, проходить одна основна думка: прагнення до волі та братерства людей.

У виконанні Максима З. прозвучить Рондо Бетховена соль мажор №2 твір 51. *Andante cantabile e grazioso*.

Франц Йозеф Гайдн. Зі смерті цього видатного австрійського композитора пройшло 200 років. Час накладає печать мовчання навіть на самі чудові твори мистецтва, однак він прихильний до справді видатного. І якщо чимало в творчості Гайдна належить історії, то найкраще, саме цінне в ньому здатне радувати, захоплювати й нині. Наприкінці свого життя Гайдн здобув визнання, він був самим видатним композитором свого часу, сучасники любили підкреслювати емоційну сторону музики Гайдна, її схвильованість.

В одній зі своїх статей, написаних в 1823 році, Володимир Одоєвський відзначив: «Ці гармонійні звуки Моцарта та Гайдна, потрясають душу та піднімають її». Відомий музичний критик Олександр Серов писав: «Ось справжня музика, ось, чим варто насолоджуватися, ось, що варто вбирати в себе всім, хто бажає виховати в собі здорове музичне почуття, здоровий смак».

Композитор Цезар Кюї дав дуже влучну характеристику гайднівській музиці: «Гайдн, хоча називається класиком, однак він не підкорюється рутині: його ритми зламані, різноманітні, примхливі; гармонії й модуляції несподівані та оригінальні. Унаслідок цього, його інструментальна музика й досі зберігає дивну свіжість і молодість».

Лев Миколайович Толстой ясніше й послідовніше багатьох музикантів зрозумів найціннішу властивість мистецтва Гайдна – його народність. Сам же Гайдн уважав, що краса музики в мелодії, і створити мелодію дуже складно. Механічне в музиці можна засвоїти шляхом наполегливості й вивчення, однак створення гарної мелодії є справа геніїв, і подібні мелодії не вимагають подальших прикрас, щоб подобатися. Якщо хочеш довідатися, чи дійсно вона прекрасна, проспівай її без супроводу.

Концерт Гайдна для фортепіано з оркестром ре-мажор був написаний в 1782 році під час служби Гайдна у князя Естерхазі. Це один із самих життєрадісних і популярних творів композитора в наші дні.

Йозеф Гайдн – концерт для фортепіано з оркестром ре мажор твір 6. Частина перша – *Vivace*. Частина друга – *Un poco Adagio*. Частина третя – *Rondo all'Ungherese. Allegro assai*.

Виконують: партія фортепіано – Олена Л.

Партія оркестру – Максим Л.

Прекрасної музики написано багато. Не прослухаєш усього за три життя. Однак є мелодії, які набули воістину неймовірного розповсюдження. Вони відзначені винятковою красою і виразністю, шляхетністю серця. Це твори майстрів віденської класичної школи.

На цьому наш концерт закінчено. Дякуємо за увагу.

Додаток Б

Майстри віденської класичної школи

Зміст

1. Життєвий і творчий шлях віденських класиків

1.1. Гайдн Й.

1.2. Моцарт В. А.

1.3. Бетховен Л.

1. Життєвий і творчий шлях віденських класиків

1.1. Гайдн Й.

Йозеф Гайдн, австрійський композитор, один з найвидатніших класиків музичного мистецтва. Народився 31 березня або 1 квітня 1732 р. (дані про дату народження суперечливі) у селянській родині в Рорау (область Бургенланд у східній частині Нижньої Австрії). Його батько, Матіас Гайдн, був каретним майстром. Мати, Марія Коллер, служила куховаркою в родині графа Харраха, власника маєтку в Рорау. Йозеф був другою дитиною.

Згадуючи про своє дитинство, Гайдн писав у 1776 р.: «Мій батько... був гарячим аматором музики й грав на арфі, зовсім не знаючи нот. П'ятирічною дитиною я абсолютно точно міг проспівати його прості мелодії, і це спонукало батька доручити мене турботам нашого родича, який працював ректором школи в Хайнбурзі, щоб я вивчив першооснови музики й інші необхідні для юнацтва науки... Коли мені виповнилось сім років, капельмейстер фон Ройтер, проїжджаючи Хайнбургом, випадково почув мій слабкий, але приємний голос. Він узяв мене з собою й призначив у капелу (собор св. Стефана у Відні), де, продовжуючи освіту, я вчився співу, грі на клавесині й скрипці у дуже гарних учителів. До

вісімнадцяти років я з великим успіхом виконував сопранові партії, і не тільки в соборі, а й при дворі. Потім у мене зник голос, і мені довелося цілих вісім років жити у скруті... Я писав музику переважно ночами, не знаючи, чи маю я який-небудь хист до композиції, чи ні, і записував свою музику ретельно, однак не зовсім правильно. Так тривало доти, поки мені не випало щастя вивчати справжні основи мистецтва в пана Порпори (Н. Порпора, 1685-1766 рр.), що жив тоді у Відні». У 1757р. Гайдн прийняв запрошення австрійського аристократа графа Фюрнберга провести літо в його маєтку Вейнцирль. Через два роки Гайдн став капельмейстером графа Фердинанда Максиміліана Морцина в його замку Лукавець у Чехії. Для капели Морцина композитор написав свою Першу симфонію (ре мажор) і кілька дивертисментів для духових. 26 листопада 1760 р. Гайдн одружився на Ганні Марії Келлер, дочці графського перукаря. Цей союз виявився бездітним і взагалі невдалим. Незабаром граф Морцин заради скорочення витрат розпустив капелу. Тоді Гайдн прийняв запропоноване йому місце віце-капельмейстера в князя Пауля Антона Естерхазі. Композитор приїхав у князівський маєток Ейзенштадт у травні 1761 р. і залишався на службі в родині Естерхазі протягом 45 років.

Поступово слава Гайдна почала поширюватися Європою, цьому сприяла діяльність віденських підприємств, які займалися перепискою нот і продавали свою продукцію на території всієї Австро-Угорської імперії. Багато зробили для поширення музики Гайдна й австрійські монастирі. У 1770-х роках оперні вистави, які влаштовував Естерхазі, поступово переросли в постійні оперні сезони; їхній репертуар, який складався головним чином з опер італійських авторів, розучувався й виконувався під керівництвом Гайдна. Зимові місяці Гайдн перебував у Відні, де познайомився і подружився з Моцартом. Вони захоплювалися один одним. Якось на квартетних зборах, влаштованих у квартирі Моцарта, Гайдн сказав батькові Вольфганга, Леопольду Моцарту, що його син – «найвидатніший із композиторів». Моцарт і Гайдн багато в чому збагачували один одного творчо. Влітку 1792 р. Гайдн, повертаючись додому після першої поїздки в Англію, проїжджав Бонном. Там він познайомився з Людвігом ван Бетховеном і взяв його в учні. Майстер відразу зрозумів масштаби дарування юнака та в 1793 р. передбачав, що «його визнають одним із кращих

музикантів Європи, і я буду з гордістю називати себе його вчителем». До січня 1794 р. Гайдн жив у Відні, потім виїхав у Англію й залишався там до літа 1795 р. Ця поїздка виявилася тріумфальною. Під час перебування в Англії Гайдн познайомився з творчістю Г.Ф. Генделя.

Після повернення з Англії в 1795 р. Гайдн зайняв своє колишнє місце при дворі Естерхазі, де правителем став князь Миклош II. Головним обов'язком композитора було написання й розучування щорічно нової меси до дня народження княгині Марії, дружини Миклоша. Останні роки Гайдн провів у тиші та спокої в своєму затишному будинку на окраїні Відня, у Гумпендорфі (нині в межах столиці). У 1809 р. Відень був оточений наполеонівськими військами, і в травні вони ввійшли в місто. Гайдн був уже дуже слабкий. Він піднявся з ліжка тільки для того, щоб виконати на клавирі австрійський національний гімн, який склав декількома роками раніше. Гайдн помер 31 травня 1809 р.

Становлення стилю. Стыль Гайдна органічно пов'язаний з місцевістю, де пройшло його дитинство, – з Віднем, великою австрійською столицею, яка була для Старого Світу таким же «плавильним казаном», яким був Нью-Йорк для Нового Світу: італійська, південно-німецька та інші традиції сплавлялися тут у єдиний стиль. Віденський композитор середини XVIII сторіччя мав у своєму розпорядженні декілька різних стилів: один – «суворий», який призначався для мес та іншої церковної музики, де як і раніше головна роль належала поліфонічному письму; другий – оперний, у якому італійська манера переважала аж до часів Моцарта; третій – для «вуличної музики», представленої жанром касацій, часто для двох валторн і струнних або для духового ансамблю. Потрапивши в цей строкатий світ, Гайдн швидко створив власний стиль, причому єдиний для всіх жанрів, будь то меса або кантата, вулична серенада або клавирна соната, квартет або симфонія. За розповідями, Гайдн стверджував, що більше за всіх на нього вплинув Карл Філіпп Емануель Бах, син Іоганна Себастьяна. Що ж стосується симфоній Гайдна, то вони міцно пов'язані з австрійською традицією: їхніми прообразами послужили твори Г. К. Вагензейля, Ф. Л. Гассмана, д'Ордоньє і меншою мірою М. Монна.

Творчість. Серед найбільш відомих творів Гайдна – Створення світу та Пори року, епічні ораторії в манері пізнього Генделя. Ці

твори зробили автора знаменитим у Австрії та Німеччині більшою мірою, ніж його інструментальні опуси. Навпаки, в Англії та Америці (а також у Франції) фундаментом репертуару Гайдна є оркестрова музика, деякі із симфоній, наприклад, Симфонія з ударом литавр – набули особливої популярності. В Англії та Америці популярність зберігають й інші Лондонські симфонії. Остання з них, № 12 ре мажор (Лондон), по праву вважається вершиною гайднівського симфонізму. Струнні квартети та фортепіанні тріо, які містять у собі особисті, таємні висловлювання музиканта, його самі глибокі думки, призначені насамперед для виконання в інтимній камерній атмосфері серед близьких людей, але зовсім не для віртуозів у парадних, холодних концертних залах. Двадцяте сторіччя відродило до життя гайднівські меси для солістів, хору та оркестру – монументальні шедеври хорového жанру зі складним акомпанементом. Хоча ці твори завжди були основними в церковно-музичному репертуарі Відня, вони раніше ніколи не поширювалися за межі Австрії. У цей час звукозапис доносить до широкої публіки ці прекрасні твори, в основному ті, які належали до пізнього періоду творчості композитора (1796–1802 pp.). Серед 14 мес найбільш досконалою й драматичною є *Missa in Angustiis* (Меса в часи страху, або Нельсонівська меса, яка була створена в дні історичної перемоги англійського флоту над французами у 1798 р.). Що стосується клавірної музики, то варто особливо виділити пізні сонати (№№ 50–52, присвячені Терезі Дженсен у Лондоні), пізні клавірні тріо (майже всі створені під час перебування композитора в Лондоні) і винятково виразне *Andante con variazione* фа мінор (у автографі, що зберігається в Нью-Йоркській публічній бібліотеці, це твір названий «сонатою»), яка з'явилася в 1793 р., між двома поїздками Гайдна в Англію. У жанрі інструментального концерту Гайдн не став новатором, та й взагалі не відчував до нього особливого інтересу; найцікавіший зразок концерту в творчості композитора – без сумніву, концерт для труби з оркестром мі-бемоль мажор (1796 р.), який написаний для інструмента з клапанами, попередника сучасної вентильної труби. Крім цього пізнього твору, варто назвати Віолончельний концерт ре мажор (1784 р.) і цикл витончених концертів, які написані для неаполітанського короля Фердинанда IV: у них виконують соло дві

колісних ліри з органними трубами (*lira organizzata*) – рідкісні інструменти, що нагадують за звучанням шарманку.

Значення творчості Гайдна. У ХХ сторіччі виявилось, що Гайдна не можна вважати, як думали раніше, батьком симфонії. Повні симфонічні цикли, що включали менует, створювалися вже в 1740 роки. Ще раніше, між 1725 р. і 1730 р., з'явилися чотири симфонії Альбіноні, теж з менуетами (їхні рукописи знайшли в німецькому місті Дармштадті). І. Стаміц, який помер в 1757 р., тобто в той час, коли Гайдн починав працювати в оркестрових жанрах, був автором 60 симфоній. Таким чином, історична заслуга Гайдна – не в створенні жанру симфонії, а в узагальненні та удосконаленні того, що було зроблено його попередниками. Гайдна можна назвати засновником струнного квартету. До Гайдна не існувало жанру, що визначається наступними типовими ознаками: 1) склад – дві скрипки, альт і віолончель; 2) чотири частини (аледро в сонатній формі, повільна частина, менует і фінал або аледро, менует, повільна частина й фінал) або п'ять частин (аледро, менует, повільна частина, менует і фінал – варіанти, що не змінюють форму). Ця модель виросла з жанру дивертисменту в такому вигляді, у якому він культивувався у Відні в середині ХVІІІ сторіччя. Велич Гайдна полягає в тому, що він зумів осмислити, підняти та довести до досконалості прості форми, які існували раніше. Хотілося б відзначити одне технічне відкриття, яке належить особисто Гайдну: це форма рондо-сонати, у якій принципи сонати (експозиція, розробка, реприза) зливаються з принципами рондо (А-В-С-А або А-В-А-С-А-В-А). Більшість фіналів у пізніх інструментальних творах Гайдна (наприклад, фінал симфонії № 97 до мажор) є чудовими зразками рондо-сонати. Таким чином було досягнуто виразне формальне розходження між двома швидкими частинами сонатного циклу – першої та заключної. Видатний майстер Гайдн невинно поновлював свою манеру письма. Разом з Моцартом і Бетховеном Гайдн сформував і довів до вищого ступеня досконалості стиль так званого віденського класицизму. Цей стиль бере початок ще в епосі бароко, а пізній його період наближається безпосередньо до епохи романтизму. П'ятдесят років творчого життя Гайдна заповнили найглибшу стилістичну прірву – між Бахом і Бетховеном. У ХІХ сторіччі вся увага була приділена Баху та Бетховену, і при цьому,

забували того гіганта, який зумів перекинути міст між цими двома світами.

1.2. Моцарт В. А.

Моцарт народився 27 січня 1756 року в Зальцбурзі, що був тоді столицею Зальцбургського архієпископства, тепер це місто знаходиться на території Австрії. На другий день після народження його хрестили в Соборі святого Руперта. Запис у книзі хрещень дає його ім'я на латині як Johannes Chrysostomus Wolfgangus Theophilus (Gottlieb) Mozart.

Ранні роки. Музичні здібності Моцарта виявилися в ранньому віці, коли йому було біля трьох років. Його батько Леопольд був одним із провідних європейських вчителів музики. Батько навчив Вольфганга основам гри на клавесині, скрипці та органі. У Лондоні малолітній Моцарт був предметом наукових досліджень, а в Голландії, де під час постів суворо заборонялась музика, для Моцарта було зроблене виключення, тому що в його надзвичайному даруванні духівництво вбачало перст Божий. У 1762 році батько Моцарта вирушив з сином і донькою Ганною, також чудовою виконавицею на клавесині, у артистичну подорож у Мюнхен і Відень, а потім і в багато інших міст Німеччини, Париж, Лондон, Голландію, Швейцарію. Усюди Моцарт викликав подив і захоплення, виходячи переможцем із найтяжчих випробувань, які йому пропонувалися людьми як знаючими в музиці, так і дилетантами. У 1763 році видані в Парижі перші сонати Моцарта для клавесина і скрипки. З 1766 по 1769 роки, живучи в Зальцбурзі та Відні, Моцарт вивчав творчість Генделя, Страделла, Каріссими, Дуранте та інших великих майстрів. 1770-1774 роки Моцарт провів у Італії. У 1775-1780 роках, незважаючи на турботи про матеріальне забезпечення, безплідну поїздку в Мюнхен, Мангейм і Париж, втрату матері, Моцарт написав, серед іншого, 6 клавірних сонат, концерт для флейти та арфи, велику симфонію № 31 D-dur, яку назвали Паризькою, кілька духовних хорів, 12 балетних номерів. У 1779 році Моцарт одержав місце придворного органіста в Зальцбурзі.

Роки слави. 26 січня 1781 року в Мюнхені з величезним успіхом була поставлена опера «Ідомей». З «Ідомеєю» починається реформа лірико-драматичного мистецтва. У цій опері помітно сліди староіталійської опера seria, але в речитативах й

особливо в хорах відчувається нове віяння. Великий крок уперед зроблено й в інструментуванні. З кожною новою оперою творча сила й новизна прийомів Моцарта проявлялися все яскравіше та яскравіше. Опера «Викрадення з Сералю» (нім. *Die Entführung aus dem Serail*), написана на замовлення імператора Йосипа II в 1782 році, була прийнята з ентузіазмом і незабаром поширилася в Німеччині, де її стали вважати першою національною німецькою оперою. Вона була написана під час романтичних відносин Моцарта з Констанцою Вебер, яка згодом стала його дружиною.

Незважаючи на успіх Моцарта, його матеріальне становище було не блискучим. Залишивши місце органіста в Зальцбурзі й користуючись незначними щедротами віденського двору, Моцарт для забезпечення своєї родини повинен був давати уроки, складати контрданси, вальси й навіть п'єсу для настінних годинників з музикою, грати на вечорах віденської аристократії (звідси його численні концерти для фортепіано). Опери «*L'oca del Cairo*» (1783 рік) і «*Lo sposo deluso*» (1784 рік) залишилися незакінченими. У 1783-1785 роках створені 6 знаменитих струнних квартетів, які Моцарт присвятив Йозефу Гайдну, майстрові цього жанру, і які той прийняв з повагою. До цього ж часу ставиться його ораторія «*Davide penitente*» (Давид, який кається). З 1786 року починається надзвичайно плідна й безустанна діяльність Моцарта, яка була головною причиною розладу його здоров'я. Прикладом неймовірної швидкості написання твору може служити опера «Одруження Фігаро», написана в 1786 році протягом 6 тижнів, яка вражає майстерністю форми, досконалістю музичної характеристики, невичерпним натхненням. У Відні опера «Одруження Фігаро» пройшла майже непоміченою, але в Празі вона викликала надзвичайний успіх. Не встиг співавтор Моцарта Лоренцо да Понте закінчити лібрето «Одруження Фігаро», як йому довелося на вимогу композитора поспішати з лібрето «Дон-Жуана», якого Моцарт написав для Праги. Цей великий здобуток, який не має аналогів у музичному мистецтві, побачив світло в 1787 році в Празі й мав ще більший успіх, ніж «Одруження Фігаро». Набагато менший успіх випав на долю цієї опери у Відні, де ставилися до Моцарта холодніше, ніж інші центри музичної культури. Звання придворного композитора, з утриманням у 800 флоринів (1787 рік), було досить скромною нагородою за всю роботу Моцарта. Він був

прив'язаний до Відня, і коли в 1789 році, відвідавши Берлін, одержав запрошення стати на чолі придворної капели Фрідріха-Вільгельма II, з утриманням у 3 тисячі талерів, все-таки не зважився залишити Відень. Після «Дон-Жуана» Моцарт складає 3 найбільш відомі симфонії: № 39 мі-бемоль мажор (KV 543), № 40 соль мінор (KV 550) і № 41 до мажор «Юпітер» (KV 551), які були написані менш ніж за два місяці в 1788 році. Після смерті імператора Йосипа II (1790 рік) матеріальне становище Моцарта виявилось настільки безвихідним, що він повинен був виїхати з Відня від переслідувань кредиторів й артистичною подорожжю хоч трохи поліпшити свої справи. Останніми операми Моцарта були «Cosi fan tutte» (1790 рік). Цій прекрасній музиці шкодить слабке лібрето. Опера «Милосердя Тита» (1791 рік) містить у собі дивовижні сторінки, незважаючи на те, що була написана за 18 днів, для коронації імператора Леопольда II, і нарешті, «Чарівна флейта» (1791 рік), яка мала колосальний успіх, що швидко поширювався. Ця опера у старих виданнях скромно названа оперетою, разом з «Викраденням із Сералю» послужила підставою самостійного розвитку національної німецької опери. У великій і різноманітній діяльності Моцарта опера займає саме значне місце.

Містик за натурою, Моцарт багато працював для церкви, але видатних зразків у цій області він залишив небагато: крім «Misericordias Domini» – «Ave verum corpus» (KV 618), (1791 рік) і велично-сумного Реквієму (KV 626), над яким Моцарт невпинно, з особливою любов'ю, працював в останні дні життя. Цікава історія написання «Реквієму». Незадовго до смерті, Моцарта відвідав таємничий незнайомиць у сірому вбранні й замовив йому «Реквієм» (жалобну заупокійну месу). Як установили біографи композитора, це був граф Франц фон Вальзег-Штуппах, що вирішив видати куплений твір за власний рахунок. Моцарт поринув у роботу, але недобрі передчуття не покидали його. Таємничий незнайомиць у чорній масці, «чорна людина» невідступно стояла перед його очима. Композиторові починає здаватися, що цю заупокійну месу він пише для себе. Роботу над незавершеним «Реквіємом», який до сьогодні приголомшує слухачів скорботним ліризмом і трагічною виразністю, закінчив його учень Франц Ксавер Зюсмайєр, який раніше приймав участь у створенні опери «Милосердя Тита».

Помер Моцарт 5 грудня 1791 року від хвороби, можливо, викликаною нирковою інфекцією (хоча дотепер причини смерті викликають суперечки, які включають версію про отруєння Моцарта масонами або австрійським композитором Антоніо Сальєрі). Моцарт похований у Відні, на цвинтарі Святого Марка в загальній могилі, тому саме місце поховання залишилося невідомим. На згадку про композитора на дев'ятий день після його смерті в Празі при величезному скупченні народу, 120 музикантами, виконувався «Реквієм» Антоніо Розетті.

1.3. Бетховен Л.

Людвіг ван Бетховен народився в грудні 1770 року в Бонні. Точна дата народження не встановлена, відома лише дата хрещення – 17 грудня. Його батько Іоганн (1740-1792 рр.) був співаком у придворній капелі, мати Марія-Магдалина, до заміжжя Кеверіч (1748-1787 рр.), була куховаркою, вони одружилися в 1767 році. Дід Людвіга (1712-1773 рр.) служив у тій же капелі, що й Іоганн, спочатку співаком, потім капельмейстером. Він був родом з Голландії, звідси й приставка «ван» перед прізвищем.

Ранні роки. Батько композитора прагнув зробити із сина другого Моцарта й став навчати грі на клавесині й скрипці. У 1778 році в Кельні відбувся перший виступ хлопчика. Однак чудодитиною Бетховен не став, батько ж передоручив хлопчика своїм колегам і друзям. Один навчав Людвіга грі на органі, інший – на скрипці. У 1780 році в Бонн приїхав органіст і композитор Крістіан Готліб Нефі. Він став учителем Бетховена. Нефі відразу зрозумів, що у хлопчика талант. Він познайомив Людвіга з «Добре темперованим клавіром» Баха й творами Генделя, а також з музикою старших сучасників: Ф. Е. Баха, Й. Гайдна та В. А. Моцарта. Завдяки Нефі було видано й перший твір Бетховена – варіації на тему маршу Дресслера. Бетховену на той час було дванадцять років, і він уже працював помічником придворного органіста. Після смерті діда матеріальне становище родини погіршилося. Людвігу довелося рано кинути школу, але він вивчив латинь, італійську і французьку мови, багато читав. Ставши дорослим, композитор в одному з листів зізнався: «Не існує твору, який був би для мене надто вченим; не претендуючи на вченість, у власному розумінні слова, я все-таки з дитинства прагнув зрозуміти сутність кращих і мудрих людей кожної епохи». Серед улюблених

письменників Бетховена – давньогрецькі автори Гомер і Плутарх, англійський драматург Шекспір, німецькі поети Гете й Шиллер. У цей час Бетховен почав складати музику, однак не поспішав друкувати свої твори. Деякі твори, написані в Бонні, згодом були ним перероблені. З юнацьких творів композитора відомі три дитячі сонати й кілька пісень, у тому числі «Бабак». У 1787 році Бетховен відвідав Відень. Прослухавши імпровізацію Бетховена, Моцарт вигукнув: «Він усіх змусить говорити про себе!» Але заняття так і не відбулися: Бетховен довідався про хворобу матері й повернувся в Бонн. Вона померла 17 липня 1787 року. Сімнадцятирічний юнак був змушений стати головою родини й взяти на себе турботи про молодших братів. Він пішов працювати в оркестр альтистом. Тут ставляться італійські, французькі й німецькі опери. Особливо сильне враження на юнака справили опери Глюка й Моцарта. У 1789 році Бетховен, бажаючи продовжити освіту, починає відвідувати лекції в університеті. Саме в цей час у Бонн приходить звістка про революцію у Франції. Один із професорів університету видає збірник віршів, що оспівують революцію. Бетховен пише музику на вірш «Пісня вільної людини» з цього збірника, у якому є слова: «Вільний той, для кого нічого не значать переваги народження й титул».

Проїздом з Англії Гайдн зупинився в Бонні. Він зі схваленням відзивався про композиторські пошуки Бетховена. Юнак вирішує їхати у Відень, щоб брати уроки в прославленого композитора. Повернувшись з Англії, Гайдн стає ще відомішим. Восени 1792 року Бетховен залишає Бонн.

Перші 10 років у Відні. Приїхавши у Відень, Бетховен розпочав заняття з Гайдном, однак вони швидко розчарували, і учня, і вчителя. Бетховен думав, що Гайдн був недостатньо уважний до його старань. Гайдна лякали не тільки сміливі на ті часи погляди Людвіга, а й досить похмурі мелодії, які в ті роки були мало розповсюдженими.

«Ваші твори прекрасні, це навіть чудесні твори», – зізнався Гайдн нарешті, – «однак то тут, то там у них зустрічається щось дивне, похмуре, тому що Ви самі похмурі й дивні; а стиль музиканта – це завжди він сам».

Незабаром Гайдн знову виїхав в Англію й передав свого учня відомому педагогові й теоретикові Альбрехтсбергеру. Умінню

легко й вільно писати для голосу Бетховен учиться у Сальєрі. Уже в перші роки життя у Відні Бетховен завоював славу піаніста-віртуоза. Його гра вражала слухачів. Вони порівнювали її з виверженням вулкану, а самого Бетховена з Наполеоном.

Зрілі роки. В особі композитора можна було знайти деяку подібність із молодим революційним генералом. Сучасники мали на увазі манеру виконання, яка порушувала колишні виконавські канони. Бетховен сміливо протиставляв крайні реєстри (а в той час грали, в основному, в середньому), широко використовував педаль (а до неї тоді теж зверталися рідко), масивні акордові співзвуччя. По суті, саме він створив фортепіанний стиль далекий від вишукано-мереживної манери клавесиністів. Цей стиль можна знайти в його фортепіанних сонатах № 8 – Патетичної (назва дана самим композитором), № 13 й № 14, обидві мають авторський підзаголовок: «Sonata quasi una Fantasia» (у дусі фантазії). Сонату № 14 поет Рельштаб згодом назвав «Місячною», і, хоча ця назва підходить лише до першої частини, а не до фіналу, вона закріпилася назавжди за всім твором. Бетховен також вражав і своїм зовнішнім виглядом. Недбало одягнений, з гривною чорного волосся, з різкими, кутастими рухами, він відразу виділявся серед витончених дам і кавалерів. Бетховен своїх почуттів не приховував. Навпаки, тільки-но помітивши найменшу неповагу до себе, заявляв про це прямо, не вибираючи слів. Один раз, коли він грав, хтось з гостей дозволив собі заговорити з дамою. Бетховен негайно обірвав виступ: «Таким свиням я грати не буду!». І ніякі вибачення та догоджання не допомогли. Іншим разом Бетховен гостював у князя Лихновського. Лихновський був щирим шанувальником таланта композитора, однак, як будь-який князь, не приймав відмови. Він вимагав, щоб Бетховен зіграв перед публікою, яка зібралася. Композитор відмовився. Лихновський став наполягати й навіть наказав виламати двері кімнати, в якій замкнувся Бетховен. Обурений композитор покинув масток і повернувся у Відень. Ранком Бетховен відправив Лихновському лист: «Князь! Тим, чим є я, я зобов'язаний самому собі. Князів існує й буде існувати тисячі, Бетховен же – тільки один!» Зі своїми друзями Бетховен зовсім інший – відкритий, готовий поділитися останнім. «Жоден з моїх друзів не повинен бідувати, поки в мене є на шматок хліба», – пише він своєму знайомому. «Якщо гаманець мій порожній, я не маю сил

допомогти негайно ж, ну що ж, мені варто тільки сісти за стіл й узятися за роботу, і незабаром я допоможу йому вибратися з лиха». Твори Бетховена почали широко видаватися й мати успіх. За перше віденське десятиріччя було написано дуже багато: двадцять сонат для фортепіано й три фортепіанних концерти, вісім сонат для скрипки, квартети й інші камерні твори, ораторія «Христос на Масляній горі», балет «Творіння Прометея», Перша й Друга симфонії.

Соната «Аппассіоната» була присвячена Терезі Брунсвік, вірній подрузі та учениці Бетховена. Насиченість духом жагучої, запеклої боротьби, її високий емоційний підйом роблять цю сонату одним з найближчих нам здобутків музичної класики. У 1796 р. Бетховен починає втрачати слух. У нього розвивається запалення внутрішнього вуха. За порадою лікарів він надовго усамітнюється в маленькому містечку Гейлігенштадті. Однак спокій і тиша не поліпшують його самопочуття. Бетховен починає розуміти, що глухота невиліковна. У ці трагічні дні він пише лист, який згодом буде названо Гейлігенштадтським заповітом. Композитор розповідає про свої переживання, зізнається, що був близький до самогубства. «Мені здавалося немислимим покинути світ», – пише Бетховен, – «раніше, ніж я виконаю все, до чого я почував себе покликаним». У Гейлігенштадті композитор приступає до роботи над новою Третьою симфонією, яку назвав Героїчною. У результаті глухоти Бетховена з'явилися унікальні історичні документи: «розмовні зошити», куди друзі Бетховена записували для нього свої репліки, на які він відповідав або усно, або у відповідному записі. Однак музикант Шиндлер, у якого залишилися два зошити з записами бесід Бетховена, цілком ймовірно, спалив їх, тому що «у них містилися грубі, запеклі випадки проти імператора, а також принца й інших високопоставлених осіб. Це, на жаль, була улюблена тема Бетховена. У розмові Бетховен постійно був незадоволений владою».

Пізні роки (1802-1812 рр.). Коли Наполеон відмовився від ідеалів Великої французької революції та оголосив себе імператором, Бетховен відмовився від намірів присвятити йому свою Третю симфонію: «Цей (Наполеон) теж звичайна людина. Тепер він буде нехтувати людськими правами й зробиться тираном». У фортепіанній творчості власний стиль композитора

помітний уже в ранніх сонатах, але в симфонічній – зрілість прийшла до нього пізніше. За словами Чайковського, лише в третій симфонії «розкрилася вперше вся неосяжна, дивна сила творчого генія Бетховена». Бетховен пише Шосту симфонію. Через глухоту Бетховен відсторонюється від світу, втрачає звукове сприйняття. Він стає похмурим, замкнутим. Саме в ці роки композитор створює свої найвідоміші твори. У ці ж роки композитор працює над своєю єдиною оперою «Фіделіо». Ця опера відноситься до жанру опер «жахів і порятунку». Успіх до «Фіделіо» прийшов лише в 1814 році, коли опера була поставлена спочатку у Відні, потім у Празі, де нею диригував відомий німецький композитор Вебер і, нарешті, у Берліні. Незадовго до смерті композитор передав рукопис «Фіделіо» своєму другові й секретареві Шиндлеру зі словами: «Це дитя мого духу народилось у стражданнях і спричинило багато прикрасі. Тому воно мені дорожче за все...».

Останні роки. Після 1812 року творча активність композитора тимчасово падає. Однак через три роки він починає працювати з колишньою енергією. У цей час створені фортепіанні сонати із Двадцять восьмої по останню, Тридцять друга, дві сонати для віолончелі, квартети, вокальний цикл «До далекої коханої». Багато часу приділяється й обробкам народних пісень. Поряд із шотландськими, ірландськими, уельськими є й російські. Проте головними здобутками останніх років стали два самих монументальних твори Бетховена – Урочиста меса і Дев'ята симфонія з хором.

Дев'ята симфонія була виконана в 1824 році. Публіка влаштувала композиторові овацію. Бетховен стояв спиною до залу й нічого не чув, тоді одна зі співачок взяла його за руку й повернула обличчям до слухачів. Люди махали хустками, капелюхами, руками, вітаючи композитора. Овації тривали так довго, що присутні поліцейські чиновники зажадали їх припинення. Подібні вітання допускалися тільки стосовно особи імператора. В Австрії, після поразки Наполеона, був установлений поліцейський режим. Наляканий революцією уряд переслідував будь-яку вільну думку. Численні таємні агенти проникали в усі шари суспільства. У розмовних зошитах Бетховена раз у раз зустрічаються попередження: «Тихіше! Обережно, тут шпигун!».

Однак слава Бетховена була така велика, що уряд не посмів його чіпати. Незважаючи на глухоту, композитор продовжує бути в курсі не тільки політичних, а й музичних новин. Він читає (тобто слухає внутрішнім слухом) партитури опер Россіні, переглядає збірник пісень Шуберта, ознайомлюється з операми німецького композитора Вебера «Чарівний стрілець» і «Евріанта». Приїхавши у Відень, Вебер відвідав Бетховена. Вони разом снідали, і Бетховен, зазвичай, не схильний до церемоній, догоджав своєму гостеві. Після смерті молодшого брата композитор узяв на себе турботи про його сина. Бетховен влаштовує племінника в кращі пансіони й доручає своєму учневі, Черні займатися з ним музикою. Композитор хотів, щоб хлопчик став ученим або артистом, однак його приваблювало не мистецтво, а карти й більярд. Заплутавшись у боргах, він зробив спробу самогубства. Спроба ця не заподіяла особливої шкоди. Бетховен дуже хвилювався з цього приводу. Здоров'я його різко погіршилося. У композитора розвивається важке захворювання печінки.

Бетховен помер 26 березня 1827 року. Понад двадцять тисяч чоловік йшло за його труною. На могилі пролунала промова, яку написав поет Грільпарцер: Він був художник, але також і людина, людина у вищому сенсі цього слова... Про нього можна сказати, як ні про кого іншого. Він зробив надзвичайне. У ньому не було нічого поганого.

Додаток 5

Діагностичні методики виявлення рівня розвитку готовності педагогів до впровадження інноваційних технологій Опитувальник (модифікація методики Т. В. Морозової).

Опитувальник дозволяє виявити спектр умов, що впливають на розвиток інноваційної діяльності педагога:

1. Які необхідні, на Ваш погляд, зміни в навчальній, позаурочній діяльності вузів?
2. У чому конкретно ці зміни мають виражатися?
3. Чому необхідно вносити ці зміни?
4. Які, на Ваш погляд, конкретні зміни потрібні у вашому навчальному закладі? (в управлінні; у технологіях навчання, виховання і розвитку; у режимі роботи педагогів).

5. Чи відчуваєте Ви себе готовими до освоєння нововведень (у змісті навчання; в технології навчання)? Повністю готові, достатньо підготовлені, частково готові, не готові – потрібне підкреслити

6. Які форми підготовки, навчання (див. таблицю 1) до освоєння нововведень ви пройшли? Дайте оцінку за 5-бальною шкалою: дуже впливають на рівень мого розвитку та готовності до інноваційної діяльності; впливають; слабо впливають; майже не впливають; не впливають.

Таблиця 1

Форми підготовки, навчання до освоєння нововведень

Форми	Бали
1. Методичні семінари, практикуми	
2. Педагогічні семінари	
3. Робота в методоб'єднання (чи в творчій групі)	
4. Робота з науковим керівником	
5. Самостійна робота	
6. Навчання на проблемних курсах	
7. Підвищення кваліфікації	

7. Оцініть якість умов (див. таблицю 2) у вашому навчальному закладі для розвитку інноваційної діяльності: 3 бали – високий рівень умов; 2 бали – достатній рівень умов; 1 бал – задовільний; 0 балів – незадовільний.

Таблиця 2

Умови розвитку інноваційної діяльності

Умови	Бали
Матеріальні	
Фінансові	
Організаційні	
Психологічний клімат у колективі	
Стимулювання	
Система навчання кадрів	

8. Що є для Вас перешкодою в освоєнні та розробці нововведень (виберіть 5 найбільш значущих для вас перешкод і підкресліть їх)?

– Відсутність часу;

- відсутність обґрунтованої стратегії розвитку навчального закладу;
- відсутність допомоги;
- відсутність лідерів, новаторів у вузів;
- розбіжності, конфлікти в колективі;
- відсутність необхідних теоретичних знань;
- слабка інформованість про нововведення в освіті;
- відсутність або недостатній розвиток дослідницьких умінь;
- відсутність стимулювання.

Карта педагогічної оцінки здібностей вчителя до інноваційної діяльності

Оцініть, будь-ласка, свою готовність до інноваційної діяльності за п'ятибальною шкалою за кожним показником.

№	I. Мотиваційно-творча спрямованість особистості.	Бали	Середній бал
1	Допитливість, творчий інтерес.		
2	Прагнення до творчих досягнень.		
3	Прагнення до лідерства.		
4	Прагнення до отримання високої оцінки творчої діяльності з боку адміністрації.		
5	Особиста значимість творчої діяльності.		
6	Прагнення до самовдосконалення.		
	II. Креативність вчителя.		
7	Продукування більшого числа рішень: варіативність педагогічної діяльності.		
8	Незалежність суджень (не соромиться висловлювати свою думку).		
9	Фантазія, уява (інтелектуальна легкість у поводженні з ідеями).		
10	Здатність відмовитись від стереотипів у педагогічній діяльності, подолати інерцію мислення.		
11	Прагнення до ризику.		
12	Чутливість до проблем у педагогічній діяльності.		

13	Критичність мислення, здатність до оціночних суджень.		
14	Здатність до самоаналізу, рефлексії.		
	ІІІ. Оцінка професійних здібностей вчителя до здійснення інноваційної діяльності.		
15	Здатність особистості до оволодіння методологією творчої діяльності.		
16	Володіння методами педагогічного дослідження.		
17	Здатність до створення авторської концепції, технології діяльності.		
18	Здатність до планування експериментальної роботи.		
19	Здатність до організації педагогічного експерименту в школі.		
20	Здатність до корекції, перебудову діяльності.		
21	Здатність акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності інших вчителів.		
22	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності.		
23	Здатність творчо вирішувати конфлікти.		
	ІV. Індивідуальні особливості особистості вчителя.		
24	Темп творчої діяльності.		
25	Працездатність особистості у творчій діяльності.		
26	Рішучість, впевненість в собі.		
27	Відповідальність.		
28	Переконання вчителя в соціальній значимості творчої діяльності.		
29	Чесність, правдивість		
30	Здатність до самоорганізації.		

**Діагностичні методи виявлення рівня сформованості
проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики**

**Опитувальник «Значення проектувальних умінь у
професійній діяльності майбутнього вчителя музики»**

1. Від чого, на Вашу думку, залежить результат педагогічної діяльності?

2. Чи важливо, на Вашу думку, проектувати власну педагогічну діяльність? Чому Ви так думаєте?

3. Як Ви вважаєте, чи потрібні проектувальні уміння майбутньому вчителю музики? Чому?

4. Як часто Ви проектуєте свою навчально-пізнавальну діяльність? З чим це пов'язано?

5. Чи використовували Ви проектування навчально-пізнавальної діяльності в процесі самопідготовки? Наведіть приклади.

6. Чи впливає проектування майбутнього результату навчально-пізнавальної діяльності на ефективність його досягнення? Обґрунтуйте відповідь.

7. Чи відчуваєте Ви потребу в поглибленні знань з проектування у фаховій підготовці? У чому вона полягає?

8. У чому, на Вашу думку, полягає ефективність проектувальної діяльності?

9. У яких навчально-пізнавальних ситуаціях необхідні проектувальні уміння? Наведіть приклади.

10. Хотіли б Ви приймати активну участь у створенні проектів у період навчання у вузі? Обґрунтуйте відповідь.

11. Якщо Вам запропонують створити або прийняти участь у якомусь навчальному проекті, то над вирішенням яких проблем Ви хотіли б працювати?

Анкета «Вивчення мотивів використання проектувальних умінь майбутнім учителем музики»

1. Чи подобається Вам самотійно аналізувати, розмірковувати та розв'язувати проблеми, які виникають у навчально-пізнавальній діяльності? Чому?
2. Як Ви ставитеся до навчально-пізнавальних завдань, які потребують творчого розв'язання? Чому?
3. Чому виникає необхідність створення навчального проекту?
4. За чією ініціативою Ви працювали над навчальними проектами?
5. Які почуття Ви переживали під час виконання навчального проекту?
6. Як довго Вас цікавила робота над навчальним проектом?
7. Що Вас відволікало у процесі створення навчального проекту?

Опитувальник

«Здатність майбутнього вчителя музики до рефлексії»

1. Якими професійними вміннями має володіти сучасний вчитель музики?
2. Якими професійними вміннями володієте Ви особисто?
3. Якими професійними вміннями Ви бажали б оволодіти?
4. Чи завжди Ви досягаєте мети, яка є для Вас важливою? Наведіть приклади.
5. Чи завжди Ви впевнені у тому, що можете виконати роботу, яку заздалегідь ретельно плануєте? Поясніть чому.
6. Чи маєте Ви труднощі в процесі навчально-пізнавальної діяльності? Чому?
7. Чи завжди Ви доводите справу до кінця? Чому?
8. Як Ви ставитеся до себе, коли не вирішуєте навчально-пізнавальні проблеми?
9. Що заважає Вам ефективно розв'язувати навчально-пізнавальні проблеми?
10. Що потрібно Вам, щоб ефективно розв'язувати навчально-пізнавальні проблеми?
11. Чи аналізуєте Ви чому проблема була розв'язана успішно?
12. У чому, на Вашу думку, полягає професійна рефлексія майбутнього вчителя музики?

Анкета

«Потреба майбутнього вчителя музики в саморозвитку»

Пропонуємо Вам заповнити анкету. Під час оцінювання наведених нижче тверджень, напишіть бал, що відповідає Вашій думці про себе. Дякуємо за щирі та змістовні відповіді!

№	Твердження	Бали
		5-1
1.	Я прагну вивчити себе.	
2.	Я залишаю час для розвитку, коли не завантажений справами.	
3.	Перешкоди стимулюють мою активність.	
4.	Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати й оцінити себе.	
5.	Я аналізую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.	
6.	Я аналізую свої почуття та досвід.	
7.	Я багато читаю.	
8.	Я дискутую з питань, які мене цікавлять.	
9.	Я вірю в свої можливості.	
10.	Я прагну відкрито виявляти свої почуття.	
11.	Я усвідомлюю вплив на мене інших людей.	
12.	Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.	
13.	Я отримую задоволення від засвоєння нового.	
14.	Зростання відповідальності мене не лякає.	
15.	Я позитивно ставлюся до кар'єри вчителя.	

Ключ до анкети:

До 35 балів – стадія призупиненого саморозвитку;

36–54 бали – відсутня чітка система саморозвитку;

55 балів і більше – активна реалізація потреби в саморозвитку.

Тест «Виявлення знань у майбутнього вчителя музики з питань організації проєктувальної діяльності»

Вам пропонуються твердження з варіантами відповідей. Проаналізуйте варіанти відповідей та визначте їх правильність. Якщо Ви згодні з твердженням – обведіть кружечком «так» у клітинці відповіді, а якщо не згодні – обведіть «ні». Час виконання – 30 хвилин.

1. Слово «проєкт» походить від латинського «projectus», що в перекладі означає – ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Починати
так	ні	Вироблений
так	ні	Впровадження
так	ні	Кидання вперед

2. Поняття «проєкт» у педагогіці означає ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Успішне виконання дій або діяльності з вибором і застосуванням правильних прийомів праці та з урахуванням певних умов
так	ні	Сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета або різного роду теоретичного продукту
так	ні	Інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технології, творчих напрямків діяльності
так	ні	Визначення джерел інформації, способів її збирання і аналізу

3. Засновниками методу проєктів у педагогіці є ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Л. С. Виготский, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін та інші
так	ні	Дж. Дьюї, Е. Пархерст, В. Кілпатрик та інші
так	ні	А. С. Макаренко, С. А. Кабалін, В. В. Кумарін та інші
так	ні	Ф. Гальтон, А. Біне, Дж. М. Кеттелл та інші

4. Використання методу проєктів у професійній підготовці майбутніх учителів сприяє ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Механічному відтворенню алгоритму педагогічних дій
так	ні	Самостійному засвоєнню знань
так	ні	Повноцінному застосуванню на практиці набутих під час навчання теоретичних знань
так	ні	Можливості застосування творчих завдань

5. Слово «модель» походить від латинського «modulus», що в перекладі означає – ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Об'єкт
так	ні	Взірець
так	ні	Предмет
так	ні	Явище

6. Педагогічне моделювання – це вміння ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Організовувати власну діяльність, а також активність учнів
так	ні	Набувати досвіду культури у спілкуванні з іншими культурами, погоджуватись із вимогою готовності до розуміння, очікування нового досвіду
так	ні	Встановлювати взаємовідношення з учнями
так	ні	Будувати, перетворювати, інтерпретувати та досліджувати моделі різноманітних педагогічних систем

7. Проєктувальна технологія – це ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Компонент процесу навчання в системі компетентнісно спрямованої освіти
так	ні	Замінник класно-урочної системи
так	ні	Складова частина урочної діяльності учнів
так	ні	Форма активності особистості вчителя в професійній діяльності

8. Метод проектів – це ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Засіб організації педагогічного процесу
так	ні	Приєм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів
так	ні	Педагогічна технологія
так	ні	Форма організації педагогічної діяльності

9. До навчальних проектів відносяться ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Дослідницькі, творчі, комунікативні, рольові, соціальні
так	ні	Дослідницькі, творчі, інформаційні, рольові, соціальні
так	ні	Дослідницькі, творчі, комунікативні, діяльнісні, соціальні
так	ні	Дослідницькі, творчі, комунікативні, рольові, діяльнісні

10. За кількістю учасників проектної діяльності навчальні проекти класифікуються на: ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Особистісні, групові, колективні, шкільні, всеукраїнські, міжнародні
так	ні	Індивідуальні, групові, колективні, шкільні, всеукраїнські, міжнародні
так	ні	Індивідуальні, групові, класні, колективні, всеукраїнські, міжнародні
так	ні	Особистісні, групові, колективні, класні, всеукраїнські, міжнародні

11. Характерною ознакою проектувальної діяльності є ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Створення учнями певного матеріального продукту
так	ні	Створення учнями і матеріального, і інтелектуального продукту
так	ні	Створення учнями певного інтелектуального продукту
так	ні	Створення учнями опису майбутнього продукту

12. Проектне навчання є ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Продуктивним видом діяльності учнів, що відбувається у спеціально організованих педагогом обставинах, які дають дитині можливість у безпечних умовах діяти самостійно, одержувати результат і його соціальне визнання
так	ні	Таким навчанням, де на чільне місце ставиться особистість учня, його самобутність, самоцінність, унікальність суб'єктного досвіду самого учня, як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності
так	ні	Системою навчання, яке відбувається за допомогою інформаційних, електронних технологій
так	ні	Загальний спосіб організації навчально-виховного процесу

13. Цілями виконання проекту можуть бути: ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Формування проектної діяльності, проектного мислення; стимулювання мотивації дітей на придбання знань
так	ні	Залучення всіх учнів у режим самостійної роботи; самостійне придбання відсутніх знань з різних джерел
так	ні	Розвиток умінь користуватися набутими знаннями для вирішення нових пізнавальних і практичних задач
так	ні	Розвиток здібностей до аналітичного, критичного і творчого мислення учнів і вчителів

14. Проектувальна діяльність – це такий вид інноваційної педагогічної діяльності, яка спрямовується на ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Конструювання, створення, апробацію, впровадження чи поширення досягнень педагогічної науки, технологій, передового досвіду
так	ні	Здійснення навчання особистості і досягнення її навченості
так	ні	Сприймання, розуміння, діагностування та прогнозування поведінки учнів, що забезпечує процес педагогічної взаємодії
так	ні	Досягнення позитивних результатів за будь-яких умов навчання та виховання, впровадження в навчально-виховний процес нових педагогічних технологій

15. Завданнями проектувальної діяльності є ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Вибір найбільш оптимального рішення та його практичне оформлення (+)
так	ні	Аналіз ситуації, тобто всебічна діагностика проблем і чітке визначення їх джерела та характеру
так	ні	Пошук і розробка варіантів розв'язання визначеної проблеми з урахуванням існуючих ресурсів та оцінка можливих наслідків реалізації можливих наслідків
так	ні	Розробка організаційних форм впровадження проекту в соціальну практику та умов, які забезпечують реалізацію проекту в матеріально-технічному, фінансовому та правовому відношенні

16. Сутність педагогічного проектування полягає ...

Варіанти відповіді:

так	ні	У здатності вчителя подумки уявляти собі картину ситуацій для учня та на цій основі уточнити уявлення про себе як педагога
так	ні	У проектуванні системи засобів та способів управління навчальною діяльністю
так	ні	У створенні потенціального варіанту майбутньої педагогічної діяльності та розробці вчителем педагогічних ситуацій у конкретній системі, яка буде реалізовуватися в процесі розгортання плану дій
так	ні	У активізації та фокусуванні всіх процесів сприймання, уваги, пам'яті, мислення, які необхідні для фіксації та інтерпретації зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів учіння

17. Здійснення проектувальної діяльності майбутнім вчителем у процесі професійної підготовки передбачає ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Корекцію дій на основі зворотного зв'язку та співставлення первинного задуму і проміжних результатів у просуванні до навчальної мети
так	ні	Актуалізацію завдань зростання професійної майстерності та постановку близької та віддаленої

		перспективи у навчанні
так	ні	Тільки процес і результат фіксування стану свого розвитку, саморозвитку та їх причин
так	ні	Самостійне здобування та систематизацію знань, орієнтування в інформаційному просторі, бачення проблеми та розв'язання педагогічних завдань

18. Проектувальні уміння педагога складаються з різних груп професійних умінь, до яких можна віднести ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Уміння планувати особистісну професійну діяльність.
так	ні	Уміння бачити в педагогічній ситуації проблему та оформлювати її у вигляді педагогічних задач.
так	ні	Уміння фіксувати зовнішні прояви суб'єктів освітнього процесу.
так	ні	Уміння конструювати навчально-змістовні матеріали, дидактичні та навчальні завдання

19. Кінцевим результатом проектувальної діяльності вчителя музики може бути ...

Варіанти відповіді:

так	ні	Робота зі шкільним музично-виконавським колективом, організація мистецького гуртка
так	ні	Складання сценарію лекції-концерту та її проведення, підготовка та проведення освітньо-виховного заходу в школі
так	ні	Публікація авторської методики з викладання музики в школі
так	ні	Створення високохудожньої виконавської інтерпретації одного або декількох музичних творів високого ступеня складності

20. Алгоритм організації проектувальної діяльності має відбуватися педагогом за визначеною послідовністю дій.

так	ні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Планування навчального процесу 2. Виявлення та постановка проблеми 3. Формулювання мети 4. Вибір способів дій та обґрунтування доцільності їх
------------	-----------	---

		використання 5. Контроль та оцінка
так	ні	1. Виявлення та постановка проблеми 2. Формулювання мети 3. Планування навчального процесу 4. Вибір способів дій та обґрунтування доцільності їх використання 5. Контроль та оцінка
так	ні	1. Формулювання мети 2. Виявлення та постановка проблеми 3. Планування навчального процесу 4. Вибір способів дій та обґрунтування доцільності їх використання 5. Контроль та оцінка
так	ні	1. Виявлення та постановка проблеми 2. Вибір способів дій та обґрунтування доцільності їх використання 3. Формулювання мети 4. Планування навчального процесу 5. Контроль та оцінка

Опитувальник «Проектувальні вміння як складова фахової підготовки майбутнього вчителя музики»

Складіть, будь ласка, закінчення речень так, щоб кожне з них мало вигляд довершеного тексту. Намагайтеся довго не розмірковувати та формулювати продовження речення спонтанно. Час на відповідь – 20 хвилин.

1) Фахова підготовка майбутнього вчителя музики складається з ...

2) Проектування власної навчально-пізнавальної діяльності полягає у ...

3) Сучасний вчитель музики, який володіє проектувальними вміннями, може...

4) Проектувальна діяльність у фаховій підготовці у майбутнього вчителя музики забезпечує ...

5) Результати проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці дають можливість ...

6) Для ефективного здійснення фахової підготовки мені необхідні такі проектувальні уміння ...

7) Для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності мені необхідні такі проектувальні уміння ...

Шкала підсумовування отриманих балів

Рівні	Сума балів	Характеристика
1	25 – 33	Наголошення на важливості та необхідності впровадження проектування у власну навчально-пізнавальну діяльність. Виявляється активна зацікавленість та позитивне ставлення до оволодіння проектувальними уміннями. Виявляється бажання до впровадження проектувальної діяльності у власну фахову підготовку. Є особистісний досвід у створенні навчальних проектів.
2	16 – 24	Розуміння значення оволодіння проектувальними уміннями для більш ефективного здійснення фахової підготовки. Відсутня активна особистісна позиція щодо впровадження педагогічного проектування у фахову підготовку, але є потреба у поглибленні знань з проектування. Є досвід участі у створенні групових навчальних проектів у фаховій підготовці.
3	7 – 15	Наявність обізнаності щодо явища педагогічного проектування. Відсутня зацікавленість у здійсненні проектувальної діяльності у фаховій підготовці та оволодіння проектувальними уміннями. Акцентування на незначущості оволодіння проектувальними уміннями у фаховій підготовці. Немає досвіду створення навчальних проектів у фаховій підготовці.
4	0 – 6	Негативне ставлення до проектувальної діяльності у фаховій підготовці та оволодінні проектувальними уміннями.

Практичні ситуації

Практична ситуація № 1 «Складання конспекту уроку» (навчальна дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – формулювання навчальної мети уроку; зміст – студент, під час проходження педагогічної практики в школі, складав конспект уроку для учнів 4-го класу та в меті вказав – розвивати навички багатоголосного співу. План-конспект складався із привітання, вступної бесіди, розспівування, слухання музики, музикування на дитячих інструментах, розучування та виконання дитячих пісень. Завдання – визначити протиріччя між метою та планом-конспектом заняття. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – заплановані методи роботи, організація роботи на уроці, вибраний музичний матеріал не забезпечать оволодіння учнями умінням тримати голосом власну партію в багатоголосних хорових творах.

Практична ситуація № 2 «Читання нотного тексту з аркуша» (навчальна дисципліна з фахової підготовки «Основний музичний інструмент»). Тема – ескізне опрацювання музичного твору; зміст – суб'єкт учіння під час ескізного опрацювання нотного тексту з аркуша спиняється; часто відволікається на клавіатуру музичного інструменту, що спричиняє втрату поглядом нотного тексту в процесі музикування; часто й хаотично програє окремі фрази музичного твору в складних місцях, не доводячи їх до логічного завершення; постійно робить помилки у виконанні складних місць нотного тексту. Завдання – виявіть, чому студенту не вдається ескізно виконати музичний твір або його частину з аркуша. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – студент не володіє на достатньому рівні вміннями контролювати процес безпосереднього виконання незнайомого нотного тексту на музичному інструменті; не може швидко адаптуватися до змін у розгортанні музичного змісту нотного тексту та відповідного розташування виконавського апарату на клавіатурі музичного інструменту; не володіє технікою швидкого читання нотного тексту з аркуша.

Практична ситуація № 3 «Характеристика жанру» (навчальна дисципліна «Історія зарубіжної музики»). Тема – соціально-побутовий жанр у музиці; зміст – під час виконання самостійної роботи необхідно було обрати композиторів першої половини ХХ

століття, які сприяли розвитку соціально-побутового жанру та схарактеризувати його особливості на прикладі їхніх творів. Користуючись мережею Internet та енциклопедію, суб'єкт учіння переписав композиторів першої половини ХХ століття, які працювали в цьому жанрі та переписав музичні твори. Завдання – визначте, у чому полягає невідповідність підготовленого студентом матеріалу поставленим задачам його самостійної роботи. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – студент не розкрив причини виникнення соціально-побутового жанру музики в культурно-історичній перспективі, етапи його становлення та розвитку; не робив аналіз творчості найбільш визначних композиторів, які зробили значний внесок у розвитку цього жанру; не робив підбір відповідних різнохарактерних музичних творів.

Практична ситуація № 4 «Розкриття особливостей побудови музичної форми» (дисципліна «Аналіз музичних творів»). Тема – проста 2-х частинна форма; зміст – суб'єкт учіння мав проаналізувати музичні твори із запропонованого списку та обрати ті, які відносяться до простої 2-х частинної музичної форми та розділити їх на типи (репризна або безрепризна). Студент, користуючись конспектом, допустив помилки та неточно класифікував запропоновані твори за допомогою підрахунку тактів, речень та періодів. Завдання – чому студент не правильно схарактеризував нотні приклади музичних творів. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – студент не достатньо заглиблювався в музичну тканину творів з метою усвідомлення їх образно-емоційного змісту, тонального плану, змінення характеру мелодій, акомпанементу тощо. Тобто не було проведено всебічного теоретичного аналізу музичних творів для виявлення їх формоутворення.

Практична ситуація № 5 «Опрацювання хорової партитури» (дисципліна «Хорове диригування»). Тема – «Ой, на Івана» (укр. нар. пісня в обр. М. Крижанівського); зміст – суб'єкт учіння мав самостійно розучити та виконати власну партію багатоголосного музичного твору голосом. У процесі роботи він вчився виконувати тільки власну партію за допомогою програвання мелодії на фортепіано. Під час виконання всієї партитури твору хором колективом, суб'єкту учіння не вдалося голосом утримувати чистоту інтонації у власній партії. Він часто спинявся, відволікався,

не міг зосередитися, був невпевнений у правильності чистоти виконання партії. Завдання – визначте, чому студенту не вдалося виконати голосом партію. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – розучувати партію потрібно було з урахуванням усіх голосів партитури та засобів музичної виразності (ритм, динаміка, агогіка, гармонія, цезури тощо) не тільки в супроводі інструменту, а й без нього, досягаючи самостійного виконання голосом власної партії, впевненості виконання мелодії партії.

Практична ситуація № 6 «Фрагмент уроку» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – музична драматургія композитора Е. Віла-Лобоса («Від страждань до радощів»); зміст – підготовка уроку для учнів 7 класу. Студент поставив мету до цього уроку – дати учням бібліографічну інформацію про композитора з переліком його найбільш значних творів. Завдання – визначте, у чому полягає невідповідність мети уроку темі. У цій ситуації можливий такий варіант мети – розкрити коло художніх образів музичної драматургії Е. Віла-Лобоса через характеристику стильових особливостей музики композитора.

Практична ситуація № 7 «Музичні твори інструктивного характеру» (дисципліна «Основний музичний інструмент»). Тема – перший етап розучування інструктивного етюду; мета – розучити нотний текст, відпрацювати техніку, виконувати без зупинок. Завдання – визначте, у чому полягає невідповідність мети уроку темі. У цій ситуації можливий такий варіант мети – визначити аплікатуру в етюді; учити виконувати етюд у повільному темпі, дотримуючись правильного ритму, чіткої артикуляції.

Практична ситуація № 8 «Порівняльний аналіз музичних образів» (дисципліна «Історія зарубіжної музики»). Тема – інтонаційна мова С. Прокоф'єва у балеті «Ромео і Джульєтта»; мета – визначити основні теми головних героїв балету, схарактеризувати особливості кожної. Завдання – визначте, у чому полягає невідповідність поставленої мети уроку зазначеній темі. У цій ситуації можливий такий варіант мети – виокремити музичні теми, які характеризують зміни (нові якості) в музичних образах-портретах головних героїв (Ромео та Джульєтти); скласти порівняльну характеристику образів у процесі розгортання музики

(визначення темпу, динаміки, агогіки, особливостей оркестрування, інтонаційних зворотів, драматургії образів).

Практична ситуація № 9 «Побудова музичних творів» (дисципліна «Аналіз музичних творів»). Тема – рондо як форма музики; мета – проаналізувати музичні твори, які побудовані в формі рондо. Завдання – визначте, у чому полягає невідповідність мети уроку темі. У цій ситуації можливий такий варіант мети – визначити всі можливі варіанти схем побудови музичних творів у формі рондо та знайти відповідні музичні приклади (фрагменти) з різних жанрів (опера, симфонія, інструментальна та вокальна музика тощо).

Практична ситуація № 10 «Вивчення партитури хором колективом» (дисципліна «Хорове диригування»). Тема – робота диригента зі студентським хором над партитурою «Води» (муз. Ц. Кюї, слова Ф. Сологуба); мета – досягнення студентом чіткого диригентського жесту в поєднанні з правильною схемою. Завдання – визначте, у чому полягає невідповідність поставленої мети практичного заняття темі. У цій ситуації можливий такий варіант постановки мети – досягнення зв'язку між диригентським жестом та відтворенням виконавцями хорового колективу засобів музичної виразності хорової партитури (ауфтаки, рух мелодії, агогіка, динамічні відтінки, фермати тощо).

Практична ситуація № 11 «Системи музичного виховання» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – система музичного виховання дітей К. Орфа; мета – оволодіння методикою музичного виховання дітей за системою К. Орфа. Завдання – скласти план підготовки до семінарського заняття за темою та метою. У цій ситуації можливий такий варіант планування студентом власної навчально-пізнавальної діяльності:

1. Знаходження та відпрацювання відповідних літературних джерел, у яких висвітлюються особливості системи музичного виховання К. Орфа та даються приклади роботи з дітьми.

2. Підбір невеликих за тривалістю фрагментів цікавих різнохарактерних, різножанрових музичних творів.

3. Підбір відповідних до музики рухових вправ та розроблення рекомендацій їх виконання.

4. Проведення репетиції музично-рухових вправ під музичний супровід.

5. Аналіз рівня готовності до семінарського заняття та коригування подальших дій.

Практична ситуація № 12 «Робота над поліфонією». (дисципліна «Основний музичний інструмент»). Тема – виконання поліфонічного твору; мета – досягнення тембрової самостійності кожного голосу фуги. Завдання – скласти план роботи відповідно до поставленої мети. У цій ситуації можливий такий варіант планування:

1. Виокремлення тем фуги, їх протискладень, проведення інтермедій,

2. Характеристика тонального плану фуги;

3. Визначення побудови форми фуги (експозиція, розробка, реприза, кода тощо);

4. Визначення особливостей фразування, пошук характерних інтонаційних зворотів мелодій,

5. Пошук уртексту, інших видань та редакцій нотного тексту для проведення виконавського аналізу.

6. Підбір та розстановка правильної аплікатури з урахуванням передачі інтонацій, штрихів, артикуляції, темпу, динаміки та інших засобів музичної виразності;

7. Вивчення почергово кожного голосу фуги з метою досягнення тембрової єдності;

8. Виконання частин (всієї) фуги у поєднанні всіх її голосів з метою досягнення самостійності звуковедення, тембрових особливостей кожного голосу.

Практична ситуація № 13 «Розкриття музичної драматургії» (дисципліна «Історія зарубіжної музики»). Тема – музична драматургія опери М. Мусоргського «Борис Годунов»; мета – дослідження особливостей композиторського стилю у створенні музичної драматургії опери. Завдання – скласти план роботи відповідно темі та меті. Можливий варіант планування:

1. Визначення понять «опера», «музична драматургія», «драматургія опери», «лібрето», «музичний стиль», «композиторський стиль».

2. Вивчення теоретико-методичної, мистецтвознавчої літератури присвяченої розкриттю музичної драматургії в опері М. Мусоргського «Борис Годунов»; складання тезисного конспекту.

3. Аналіз лібрето опери.
4. Ознайомлення з оперою у відео форматі.
5. Запис власних вражень одразу після прослуховування музики.
6. Написання твору-роздуму, у якому мають розкритися характерні особливості створення та передачі драматургії в опері М. Мусоргського «Борис Годунов».

Практична ситуація № 14 «Особливості побудови музичного твору» (дисципліна «Аналіз музичних творів»). Тема – фактура та її види; мета – навчитися визначати вид фактури в конкретному музичному творі. Завдання – скласти план роботи відповідно темі та меті. Можливий варіант планування:

1. Розкриття поняття «музична фактура», визначення ролі фактури в побудові твору та розкритті художнього образу.
2. Складання списку видів фактур з їх стислою характеристикою.
3. Створення порівняльної характеристики видів фактур.
4. Пошук музичних прикладів на кожний вид фактури.

Практична ситуація № 15 «Підготовка диригента до роботи з хоровим колективом» (дисципліна «Хорове диригування»). Тема – передрепетиційна підготовка диригента; мета – ознайомлення з особливостями початкового етапу передрепетиційної підготовки диригента. Завдання – скласти план роботи відповідно темі та меті. Можливий варіант планування:

1. Аналіз творчості композитора, твір якого вивчається.
2. Виразне читання поетичного тексту та визначення смислових ліній.
3. Розподіл робочого часу на вивчення хорової партитури.
4. Відтворення нотного матеріалу голосом, музичним інструментом.
5. Розбір структури формоутворення твору, розкриття загального художнього задуму композитора (аналіз стилю, засобів музичної виразності тощо).
6. Вивчення диригентської схеми музичного твору.
7. Підбір та опрацювання диригентських прийомів звуковидобування, артикуляції, агогіки тощо.
8. Відпрацювання складних виконавських місць в партитурі.

8. Визначення етапів розучування партитури з хором колективом.

Практична ситуація № 16 «Розкриття художнього образу музичного твору» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – симфонічна сюїта М. Римського-Корсакова «Шехеразада»; мета – вчитися під час аналізу музичного твору характеризувати емоційне забарвлення твору. Завдання – підберіть найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи:

1. Виявлення головного емоційного забарвлення твору.
2. Визначення засобів музичної виразності.
3. Характеристика художнього образу.
4. Розкриття основної ідеї твору.
5. Визначення стилістики творчості композитора.

Практична ситуація № 17 «Підготовка музиканта-виконавця до сценічного виступу» (дисципліна «Основний музичний інструмент»). Тема – початковий етап підготовки музиканта до публічного виступу; мета – навчитися визначати основні критерії готовності до публічного виступу. Завдання – підберіть найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи:

1. Визначення сутності понять «нейротизм» і «реактивність нервової системи» музиканта.
2. З'ясування режиму та гігієни занять, виступів.
3. Означення орієнтовної кількості репетиційних занять.
4. Організація репетиції в концертній залі.
5. Робота над помилками.
6. Здійснення корекції психічного стану.
7. Підбір вправ для оптимального оволодіння концертним станом.

Практична ситуація № 18 «Альтернативна музика» (дисципліна «Історія зарубіжної музики»). Тема – стилі сучасного музичного мистецтва; мета – характеризувати особливості альтернативної музики. Завдання – підберіть найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи:

1. Розкриття сутності поняття «альтернативна музика».
2. Причини виникнення альтернативної музики.
3. Стилi, які використані в альтернативній музиці.

4. Альтернативна музика різних країн.

Практична ситуація № 19 «Сонатна форма» (дисципліна «Аналіз музичних творів»). Тема – сонатне алегро епохи віденського класицизму; мета – оволодіти умінням на основі гармонійного аналізу розрізняти розділи сонатного алегро. Завдання – підберіть найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи:

1. Ознайомлення з особливостями побудови фортепіанної сонатної форми епохи віденського класицизму
2. Визначення структури сонатного алегро.
3. Складання гармонійного плану сонатного алегро.
4. Виконавський та методичний аналіз сонат віденських класиків для фортепіано.

Практична ситуація № 20 «Підготовка диригента до роботи з хоровим колективом» (дисципліна «Хорове диригування»). Тема – передрепетиційна підготовка диригента; мета – оволодіти основними компонентами передрепетиційної роботи диригента з хором. Завдання – підберіть найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи:

1. Визначити епізоди партитури, які необхідно опрацювати, послідовність роботи над ними.
2. Визначити мету роботи над кожним епізодом на кожній репетиції (досягнення чистоти інтонування, виразного вимовляння, ансамблю в партіях тощо).
3. Намітити стратегію технічного та образно-емоційного розвитку співаків (відібрати відповідні прийоми роботи для досягнення поставленої мети).
4. Спрогнозувати труднощі технічного та образно-емоційного планів, з якими можуть зустрітися співаки в намічених епізодах і знайти способи їх подолання.
5. Продумати питання організації репетиційної роботи та інструментовку педагогічного впливу на колектив (показ голосом і на фортепіано якості виконання образно-емоційної характеристики музики; визначення художніх, технічних, дисциплінарних вимог до виконавців).
6. Визначити кількість часу для репетицій необхідного для підготовки твору.

7. Означити типи репетицій залежно від етапу роботи (ознайомлювальна, прогонна, генеральна, опробування зали тощо).

Практична ситуація № 21 «Організація уроку» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – інтонація; мета – розкрити значення інтонації у передачі образно-емоційного змісту музичного твору. Завдання – підібрати засоби контролю оволодіння дітьми поняттям «інтонація».

Практична ситуація № 22 «Саморегуляція музиканта-виконавця» (дисципліна «Основний музичний інструмент»). Тема – підготовка до публічного виступу; мета – формування виконавської надійності. Завдання – розробити критерії визначення виконавської надійності.

Практична ситуація № 23 «Підготовка реферату» (дисципліна «Історія зарубіжної музики»). Тема – опера як жанр музично-драматичного мистецтва; мета – визначення ступеня розкриття теми реферату. Завдання – оцінити реферат на означену тему та обґрунтувати власну точку зору.

Практична ситуація № 24 «Підготовка до практичного заняття» (дисципліна «Аналіз музичних творів»). Тема – види музичної мелізматіки; мета – оволодіти умінням розшифровувати мелізми в інструментальних творах епохи бароко и рококо. Завдання – розробити показники рівнів оволодіння означеної теми відповідно до мети ситуації.

Практична ситуація № 25 «Виконання вправ» (дисципліна «Хорове диригування»). Тема: постановка диригентського апарату; мета – відпрацювання техніки виконання ауфтакту. Завдання – визначте показники правильного виконання ауфтакту.