

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 10 (74), 2017

CEJSH

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Crossref



Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2017

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 6 від 25.12.2017)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzaska** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof. (Polska));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Cite Factor, Google Scholar та CEJSH.

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем порівняльної педагогіки, історії освіти та загальної педагогіки, педагогіки вищої школи.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.091.2:005.963]61(477)"19/20"(045)

Ольга Козинець

Черкаський національний університет

імені Богдана Хмельницького

ORCID ID 0000-0002-6981-4593

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/003-013

КОНТРОЛЬ І КООРДИНАЦІЯ ЯК ЕЛЕМЕНТИ МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ШКІЛ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

Розглянуто механізм (систему, що визначає порядок, послідовність здійснення певного виду діяльності) управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини минулого століття. Акцентовано на його функціонуванні як злагодженої системи елементів, що втілені в поширених на той час соціокультурних цінностях, нормах поведінки, неформальних правилах взаємодії. Окрему увагу зосереджено на контролі й координації, метою яких є забезпечення виконання управлінських дій у вигляді рішень, завдань. Доведено, що форми і терміни контролю повинні визначатися цілеспрямовано, мати етапний характер, мати на увазі не виявлення невиконання, а його попередження й надання допомоги в реалізації.

Ключові слова: управління, розвиток, процес, школи передового досвіду, медична освіта, механізм управління, контроль, координація.

Постановка проблеми. Необхідність узагальнення, теоретичного обґрунтування й популяризації найбільш цінного досвіду, що накопичений упродовж певного часу в діяльності прогресивних представників медичної освіти, ніколи не втрачає своєї актуальності. Починаючи з 60-х років минулого століття, школи передового досвіду в Україні створюються досить активно, а вже з 90-х років у практиці дослідження проблем педагогіки широко застосовується метод вивчення й узагальнення педагогічного досвіду. При цьому під «досвідом» розуміють уміння, що сформовані в діяльності, тому це поняття є похідним від знань і практики [1, 46]. З цього часу «передовий досвід» уживається в тезаурусі медичної освіти у двох значеннях: у широкому значенні як високий рівень майстерності, професіоналізму медичного працівника, досвіду його практичної діяльності, що дає високий стійкий результат; у вузькому значенні як новаторська практика, що містить у собі елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності. Проте ідея створення школи передового досвіду як форми методичної роботи з поширення в освітню практику перспективних ідей, технологій, форм, методів і засобів лікувально-профілактичної роботи виникла порівняно недавно.

Крім того, як справедливо наголошує О. Мармаза, «процеси інтеграції України до світового освітнього простору засвідчують низький рівень обізнаності вітчизняних педагогів з освітніми концепціями, технологіями, моделями навчання й виховання інших країн; недостатню професійну компетентність керівників навчальних закладів у галузі педагогічного інноваційного менеджменту. Разом із тим, як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, сучасна філософія освіти, оновлена стратегія її реформування вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого й послідовного запровадження передових науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності у сфері освіти. Розвиток системи освіти в зазначеному напрямі ґрунтується на створенні системи мотивацій, стимулювання й заохочення інноваційної діяльності, розробленні нових концептуальних моделей удосконалення окремих підсистем освіти; розробленні системи нівелювання ризиків негативних наслідків інноваційної діяльності» [3, 443].

Аналіз актуальних досліджень. Оскільки управління розвитком шкіл передового досвіду розглядається в контексті освітнього менеджменту, основи якого закладені в економічній теорії, слід зазначити праці Р. Дафта, а також М. Мескона, М. Альберта і Ф. Хедоурі. Філософські основи управління представлено у працях Д. Гвішиані, Б. Гурнея, В. Шепеля. Над розробленням психологічних основ управління працюють О. Акіменко, С. Бажутіна, А. Бандурка, В. Бочелюк, В. Борковський, С. Вавилов, Л. Галіцина, О. Киричук, Л. Карамушка, М. Коваленко, В. Кулініч, В. Маркін, Л. Мельник, С. Пазухіна, О. Перепада, В. Розанова, О. Романовський, С. Самигін, Є. Ходаківський, К. Чистопольська, Г. Щекін. Окремі аспекти психології управління представлено в наукових розвідках таких учених, як П. Коллерет (психологія управління організацією), М. Матчук, Л. Новицька, А. Реан, М. Секач, І. Сингаївська, Л. Турищева, О. Чувакова (психологічні засади підвищення ефективності управлінської діяльності керівника), Н. Орбан-Лембрик (етнопсихологічний контекст управління), О. Ромашов (соціологія і психологія управління), С. Шаргородська (психологія управлінського спілкування). Методологія науково-педагогічних досліджень управління є предметом вивчення таких учених, як О. Боднар, Л. Гаєвська, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, А. Кучерявий, Е. Лунячек, В. Маслов, В. Олійник, В. Приходько, О. Пастовенський, З. Рябова, Є. Хриков та ін. У той самий час, поза увагою вчених залишилася проблема управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини минулого століття, що і стало предметом нашого наукового пошуку.

Мета статті – схарактеризувати контроль і координацію як елементи механізму управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини ХХ ст.

Методи дослідження. Окреслена мета дослідження вмотивувала вибір комплексу взаємопов'язаних **методів: загальнонаукові** – аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, архівних документів і матеріалів, контент-аналіз дисертаційних робіт, каузально-динамічний аналіз для з'ясування стану досліджуваної проблеми, розкриття наявних у науковій літературі методологічних підходів і позицій науковців до розуміння проблеми управління розвитком шкіл передового досвіду в системі медичної освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ століття; категоріальний аналіз, конкретизація та узагальнення для визначення змісту і структури досліджуваних понять; прогнозування, моделювання для структурування передового досвіду в системі медичної освіти в обраних хронологічних межах, визначення перспектив творчого використання традицій і поширення інновацій у діяльності шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти в сучасних умовах; **емпіричні – історико-педагогічний** метод для виявлення механізму управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти в досліджуваній період у хронологічній послідовності і динаміці; **парадигмальний** метод для визначення загальних методичних засад управління розвитком шкіл передового досвіду в системі управління вітчизняною медичною освітою досліджуваного періоду; **обсерваційний** метод для ретроспективного аналізу історичних і соціокультурних передумов становлення й розвитку шкіл передового досвіду в галузі медицини та охорони здоров'я; **праксиметричний** метод для виявлення особливостей створення, трансформування і моделювання діяльності шкіл передового досвіду в системі медичної освіти досліджуваного періоду.

Застосування означених методів науково-педагогічного дослідження дозволило отримати достатньо об'єктивну інформацію з обраної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Інтерпретації сутності поняття «передовий досвід» присвячено чимало досліджень, свідченням чого є науковий доробок таких учених, як І. Жерносек, М. Момот, І. Підласий, М. Поташник, Ю. Чабанський та інших. Проте сутність власне поняття «школа передового досвіду» як форми підвищення кваліфікації медичних працівників та управління її розвитком у системі медичної освіти в історико-педагогічних дослідженнях розкрита ще недостатньо.

В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» С. Гончаренка наголошується, що «школа передового досвіду» – одна з форм передачі й поширення кращого досвіду шляхом безпосередньої демонстрації зразків навчальної й виховної роботи. Особливо популярними такі школи стають в Україні в 60-ті роки минулого століття.

М. Ярмаченко в «Педагогічному словнику» доповнює уявлення про «школи передового досвіду» тим, що ініціаторами створення таких шкіл є органи управління освітою різного рівня (місцеві органи народної освіти,

обласні інститути вдосконалення вчителів і райметодкабінети). Для цього до педагога, який демонструє власну систему роботи, прикріплюється група з 8–10 осіб із інших шкіл, які систематично відвідують його уроки і заняття, одержують необхідні консультації з тим, щоб потім перенести кращі прийоми роботи у свою практику. На погляд ученого, для цих шкіл є характерними відповідні форми роботи, серед яких традиційними є, крім названих вище, спільне розроблення тематичних планів уроків і методики вивчення окремих розділів програми, проведення екскурсій і практикумів. Натомість у створенні шкіл передового досвіду в системі медичної освіти ініціаторами виступають МОЗ України, обласні й районні відділи охорони здоров'я.

У дослідженні Л. Меленець знаходимо, що робота шкіл передового досвіду як нової форми методичної роботи, крім переваг, мала також певні недоліки. У багатьох із них не чітко визначений зміст роботи, бракувало системи проведення занять, не зафіксований постійний склад слухачів або ж їх велика кількість без урахування освіти й досвіду роботи, що заважало диференціації роботи з кожним слухачем. Лише Наказом Міністерства освіти УРСР № 362 від 15 грудня 1986 р. було затверджено «Положення про школу передового педагогічного досвіду». У цьому нормативному документі прописаний механізм роботи школи передового педагогічного досвіду як однієї з форм підвищення кваліфікації вчителів, вихователів, керівників шкіл і дошкільних закладів, а також поширення й упровадження передового досвіду, його формування та вдосконалення. У зміст положення ввійшли позиції щодо визначення оптимальної кількості слухачів, керівництва школою досвідченим фахівцем, форм навчально-методичної роботи зі слухачами, які були напрацьовані й узагальнені протягом кількох десятиків років по тому. У згаданому Положенні школа передового досвіду трактується як базовий майданчик, діяльність якого передбачає систематизацію й популяризацію передового досвіду, вирішення окремої освітньої проблеми та підвищення професійної майстерності педагогічних працівників [8].

Натомість у системі медичної освіти організація шкіл передового досвіду регламентується «Положенням про роботу шкіл передового досвіду», що прийнято значно раніше – 17 липня 1959 р.

Як стверджує Л. Ромадіна, передовий досвід як результат практики є критерієм істини: він або підтверджує, або відкидає ті чи інші нововведення. Цей досвід, як правило, є результатом творчих пошуків працівників, у якому зливаються воєдино творче, новаторське і в той самий час традиційне начала. Школа передового досвіду припускає участь у ній різних фахівців, які зайняті вивченням, узагальненням і впровадженням цього досвіду.

На думку С. Пальчевського, школа передового досвіду – один із найважливіших складників методичної роботи. Призначена вона для вивчення й застосування накопиченого перспективного досвіду, підвищення майстерності фахівців. Основними завданнями роботи школи передового

досвіду вчений визначає такі: 1) забезпечення професійного, культурного і творчого росту працівників; 2) опанування нового змісту, технологій, форм і методів професійної діяльності; 3) організація дослідницько-експериментальної та новаційної діяльності; 4) створення атмосфери відповідальності за остаточні результати праці; 5) вивчення й аналіз стану роботи; 6) узагальнення передового досвіду, його пропаганда і впровадження у практику роботи.

Як бачимо, більшість науковців дотримуються єдиного погляду на те, що школа передового досвіду є однією з форм роботи з підвищення кваліфікації працівників, поширення й упровадження перспективного досвіду, а також його формування та вдосконалення.

У більшості нормативних документів [9], що регламентують діяльність шкіл передового досвіду, визначаються загальні положення, мета і завдання функціонування такої школи. Розробниками законодавчої бази наголошується на тому, що школа передового досвіду є однією з форм роботи щодо підвищення кваліфікації працівників, поширення й упровадження перспективного досвіду, а також його формування та вдосконалення. Школи передового досвіду з усіх чи окремих ділянок лікувально-профілактичної чи санітарно-протиепідеміологічної роботи організовуються за наказом МОЗ України на базі досвіду роботи відповідних закладів, який був ретельно вивчений і одержав позитивну оцінку. Керівником школи передового досвіду призначається особа, досвід якої схвалений і рекомендований для впровадження.

Розглядаючи механізм (систему, що визначає порядок, послідовність здійснення певного виду діяльності) управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини ХХ ст., хочемо зазначити, що його структура організована за принципом статусно-рольової поведінки і вертикальної ієрархії влади на відміну від світових тенденцій цього періоду. При цьому «модель управління» набуває формальних (нормативних, адміністративно-організаційних) і неформальних (соціокультурних із фундаментальними цінностями й нормами) ознак: «Формальну систему управління порівнюють із офіційною ідеологією влади і стандартними державними засобами регулювання підприємницької діяльності, а неформальну – зі справжньою системою норм поведінки, що визначаються цінностями домінантних груп» [2, 22]. Як бачимо, формальне управління спирається на організаційну структуру суспільства, а неформальне – на його соціокультурну сферу.

Оскільки керівник школи передового досвіду здійснює неформальне управління нею, він має виконувати чітко визначені функції, контроль за роботою цієї школи. Механізм управління розвитком школи передового досвіду функціонує як злагоджена система елементів, що втілені в поширених на той час соціокультурних цінностях, нормах поведінки,

неформальних правилах взаємодії. За такого управління головна роль належить керівнику школи передового досвіду, який має стати її лідером у процесі створення матеріальних і соціокультурних продуктів, тобто досвіду, з притаманними йому символами, специфікою мови спілкування, процедурами. Зрозуміло, що неабияке значення в цьому процесі відіграють нововведення в системі медичної освіти, які дозволяють керівникові виявити себе в конкретній сфері (терапія, хірургія, акушерство-гінекологія, офтальмологія, кардіологія тощо).

Якщо екстраполювати твердження дослідників-еволюціоністів М. Аокі, О. Вільямсон, М. Саймон, А. Чандлер [2, 34] на управління розвитком шкіл передового досвіду в системі медичної освіти другої половини ХХ ст., щоб бути новачіями і динамічними ці школи повинні мати чітку організаційну стратегію, структуру, синергію і культуру. У перспективі це дасть можливість керівникові школи вирішувати, які нові форми й методи в медицині слід розробляти, упроваджувати, а від яких слід відмовитися. Така тенденція в управлінні набуває відповідного термінологічного позначення – «організаційний розвиток», що визначається як процес позитивних і якісних змін в організації, які стосуються її структури, способів діяльності та взаємодії [2, 22]. Це дозволяє нам визначити базову категорію дослідження *«управління розвитком шкіл передового досвіду»* як *процес позитивних і якісних змін у роботі шкіл передового досвіду в системі медичної освіти, що визначають їх структуру, способи організації та взаємодії*. Критеріями ефективності функціонування цих шкіл прийнято вважати виживання (одні школи створюються і працюють тривалий час, а другі – припиняють свою роботу), ефективність діяльності (стають справжнім експериментальним майданчиком для вдосконалення передового досвіду, його подальшого впровадження, як, наприклад, офтальмологічна школа Філатова в м. Одеса, кардіологічна школа М. Амосова в м. Київ), динамічна зміна організаційної структури і стратегії розвитку, відповідність нововведенням.

Згідно з Нельсоном і Вінтером [2, 35], розвиток школи передового досвіду має відповідати еволюційній моделі. Перевагами еволюціоністичного підходу до розгляду механізму управління розвитком цих шкіл можна вважати відсутність єдиного критерію оптимальності прийняття управлінських рішень, адже цей критерій є суто індивідуальним: «відображає не лише параметри індивідуальних переваг, а й історичний досвід діяльності..., успіхи і невдачі, є динамічно змінюваним» [2, 22].

Оскільки метою управління розвитком шкіл передового досвіду слід вважати вдосконалення системи медичної освіти, її досягнення впродовж другої половини минулого століття супроводжуються низкою проблем, що класифіковані Е. Шиганом на такі групи: за ієрархічним рівнем системи медичної освіти (викладач – студент – заклад – територіальна служба

охорони здоров'я); за часом розв'язання (статичні, динамічні); за локалізацією (загальнодержавні, локальні); за ступенем участі різних секторів системи медичної освіти (загальносистемні, підсистемні); за стратегічно-тактичним типом (оперативні, стратегічні, тактичні) [10, 8].

Вважаємо за доцільне зазначити, що таке управління має два аспекти: соціально-політичний, специфіка якого визначається характером соціального способу життя країни впродовж другої половини XX століття, а також специфікою системи медичної освіти, її організаційно-технічними, технологічними та іншими закономірностями і регламентаціями. Відмітними ознаками управління розвитком шкіл передового досвіду в системі медичної освіти України окресленого хронологічного періоду вважаються: особлива відповідальність у прийнятті управлінських рішень; складність передбачення їх наслідків, що не завжди мають передбачуваний характер і не підлягають кваліфікованому оцінюванню; труднощі, а іноді й неможливість усунення припущених помилкових рішень [10, 8].

Відносно системи медичної освіти управлінський цикл традиційно включає дві підсистеми: ту, яка керує (суб'єкт або орган управління), і ту, якою керують (об'єкт управління). При цьому суб'єкт управління для ієрархічної системи вищого порядку перетворюється на об'єкт управління. Наприклад, облздороввіділ стає об'єктом управління для Міністерства охорони здоров'я, але залишається суб'єктом для міських і районних відділів охорони здоров'я.

Початком управління слід вважати процес цілепокладання, що включає низку операцій і процедур роботи з метою, але головна (генеральна) мета задається «згори». При цьому мету системи медичної освіти, як і мету системи охорони здоров'я загалом, слід розуміти як зменшення втрат потенційного й активного життя населення через низку заходів: комплексне здійснення профілактики (первинної, вторинної, третинної); зниження захворювання населення, частки негативних наслідків; активна реабілітація (медична, професійна, соціальна, фізична). Згідно з твердженням Н. Савченко і О. Заріна [10, 10], зазначену мету можна звести до зниження втрат суспільства від захворювань і смертності за наявних ресурсів.

Забезпечення реалізації поставленої мети стає можливим, якщо вона усвідомлена і конкретизована на всіх ієрархічних рівнях виконання. Цьому слугує декомпозиція мети на окремі (часткові) цілі, реалізація яких на нижчому рівні перетворюється на засіб досягнення цілей вищого порядку. У системі медичної освіти пріоритетного значення набуває вміння керівника вибирати головні цілі й визначати оптимальну послідовність реалізації інших. Такий процес цілепокладання завершується виявом протиріч, перешкод на шляху досягнення кінцевої мети.

Оскільки будь-яка система управління, у тому числі в медичній освіті, може ефективно функціонувати завдяки передбаченню можливих ризиків,

вона має здійснюватися за принципом управління окремими проблемними ситуаціями. У зв'язку з цим правомірно стверджувати, що неефективна діяльність системи медичної освіти часто є наслідком її роботи за старими зразками в нових умовах.

У безпосередньому взаємозв'язку з цілепокладанням і плануванням управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини ХХ ст. знаходиться контроль і координація як елементи механізму цього управління. Під контролем слід розуміти систему заходів, метою яких є забезпечення виконання управлінських дій у вигляді рішень, завдань [10, 16]. Не безпідставно контроль і координацію вважають найбільш тривалими в часі елементами механізму управлінського циклу, що потребують посиленої уваги зі сторони керівника школи передового досвіду. Такий контроль має бути централізовано-децентралізованим за формою і планово-попереджувальним за змістом. Він здійснюється керівником школи передового досвіду в цілому та в усіх структурних підрозділах. При цьому управління набуває ефективності, якщо виконання розпоряджень здійснюється творчо і своєчасно, із забезпеченням зворотного зв'язку, без чого управлінський процес не може набути ознак завершеності. У зв'язку з цим Й. Кхол [10, 16] у 1975 р. висунув припущення, що за умови правильної організації управління керівник завдяки контролю забезпечує надійний зворотний зв'язок для своєчасного коригування дій, переконується у правомірності й оцінює ефективність прийнятих рішень, надає допомогу і спрямовує подальші дії, спонукає до кращого виконання поставлених завдань.

У науковій літературі з освітнього менеджменту прийнято розрізняти зовнішній контроль і внутрішнє стимулювання. Так, зовнішній контроль орієнтує на формальне виконання завдання, досягнення кількісних показників. Натомість внутрішнє стимулювання передбачає не окремі результати, а досягнення кінцевої мети. Небезпека зовнішнього стимулювання в управлінні криється в покращенні показників на шкоду якості, але недоліком внутрішнього стимулювання може стати зниження кінцевої мети і конкретних результатів.

Наголосимо, що форми контролю, його способи (перевірка, обстеження, звіт), періодичність-кратність (а не встановлення календарних термінів) слід вибирати, виходячи з ситуації з урахуванням стилю управління та значущості контрольованих рішень. Чим вища мотивація слухача школи передового досвіду, його компетентність, свідомість та інтерес до медичної справи, тим меншим буде контроль і більш дієвим внутрішнє стимулювання. Разом із тим, від регулярності контролю залежить зменшення ризику залишити поза увагою можливе невиконання розпорядження. При цьому інтервал між термінами контролю повинен забезпечити можливість своєчасного виявлення й успішного виправлення припущених недоліків.

Слід пам'ятати, що надмірний контроль заважає роботі, знижує відповідальність виконавців, мотивацію. Для керівника школи передового досвіду це загрожує втратою можливості використати результати контролю для усунення причин виявлених недоліків. Випереджальний контроль знижує самостійність виконавців, приводить до необґрунтованої опіки, перевантажує керівника. Саме тому форми й терміни контролю повинні визначатися цілеспрямовано, мати етапний характер, мати на увазі не виявлення невиконання, а його попередження і надання допомоги в реалізації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у науковій літературі описаний механізм управлінського процесу, що має замкнутий циклічний характер і поступальний розвиток. Наявність усіх частин цього механізму є необхідною, але в залежності від стадії процесу управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини XX ст. кожен із елементів такого механізму може набувати пріоритетне значення.

Нами виокремлений лише один із таких елементів – контроль і координація. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у виявленні й конкретизації інших елементів механізму управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини минулого століття, зокрема, прогнозування, планування, організація й аналіз їх діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко, Н. В. (2013). Система управління перспективним педагогічним досвідом педагогів: технології виявлення, вивчення, узагальнення, поширення, оцінювання. *Управління школою*, 13–15, 46–70 (Vasylenko, N. V. (2013). System of management of the perspective pedagogical experience of teachers: technologies of detection, studying, generalization, distribution, evaluation. *School management*, 13–15, 46–70).
2. Мочерний, С. В. (Ред.). (2000). *Економічна енциклопедія*. Т. 2. Київ: Видавничий центр «Академія»; Тернопіль: Академія народного господарства (Mochernyi, S. V. (Ed.). (2000). *Economic Encyclopedia*. Vol. 2. Kyiv: Publishing Center "Academy"; Ternopil: Academy of National Economy).
3. Мармаза, О. І. (2014). Формування інноваційної компетентності керівника навчального закладу в процесі магістерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (35), 443–452 (Marmaza, O. I. (2014). Formation of innovative competence of the head of the education institution in the process of master's training. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (35), 443–452).
4. Чайченко, Н. Н., Семенов, О. М., Артющікіна, Л. М., Рудь, О. М. (2015). *Науково-педагогічне дослідження*. Суми: СОІППО (Chaichenko, N. N., Semenoh, A. M., Artiushkina, L. M., Rud, A. M. (2015). *Scientific and pedagogical research*. Sumy: SRIPPE).
5. Пастух, Т. В. (2013). Вивчення й узагальнення перспективного педагогічного досвіду. *Завучу. Усе для роботи*, 11–12, 2–35 (Pastukh, T. V. (2013). Study and generalization of perspective pedagogical experience. *For the head teacher. Everything for work*, 11–12, 2–35).

6. *Передовий педагогічний досвід (Advanced pedagogical experience)*. Retrieved from: <http://lib.znate.ru/docs/index-193544.html?page=3>

7. Момот, Л. Л. (Ред.). (1990). *Передовий педагогічний досвід: теорія і методика*. Київ: Радянська школа (Momot, L. L. (Ed.). (1990). *Advanced pedagogical experience: theory and methodology*. Kyiv: Soviet school).

8. *Положення про школу передового педагогічного досвіду (Regulations on the school of advanced pedagogical experience)*. Retrieved from: <http://vpu25.km.ua/pdf/Metodkabinet/2.pdf>

9. Про вдосконалення системи вивчення і поширення передового педагогічного досвіду. (1988). *Збірник наказів МО УРСР, 1 (On the improvement of the system of study and dissemination of advanced pedagogical experience. (1988). Collection of Orders of the Ministry of Education of Ukraine, 1)*.

10. Лисицын, Ю. П. (Ред.). (1987). *Руководство по социальной гигиене и организации здравоохранения. В 2-х томах. Т. 2. Москва: Медицина (Lisitsyn, Yu. P. (Ed.). (1987). Guidance on social hygiene and health care organization. In 2 volumes. Vol. 2. Moscow: Medicine)*.

РЕЗЮМЕ

Козинец Ольга. Контроль и координация как элементы механизма управления развитием школ передового опыта в системе отечественного медицинского образования второй половины XX в.

Рассмотрен механизм (система, определяющая порядок, последовательность осуществления определенного вида деятельности) управления развитием школ передового опыта в системе отечественного медицинского образования второй половины прошлого века. Акцентировано внимание на его функционировании как стройной системы элементов, воплощенных в распространенных в то время социокультурных ценностях, нормах поведения, неформальных правилах взаимодействия. Отдельное внимание сосредоточено на контроле и координации, целью которых есть обеспечение выполнения управленческих действий в виде решений, заданий. Доказано, что формы и сроки контроля должны определяться целенаправленно, носить этапный характер, иметь в виду не выявление невыполнения, а его предупреждение и предоставление помощи в реализации.

Ключевые слова: управление, развитие, процесс, школы передового опыта, медицинское образование, механизм управления, контроль, координация.

SUMMARY

Kozynets Olga. Control and coordination as elements of a mechanism for managing the development of schools of excellence in the system of national medical education in the second half of the XX century.

The purpose of the article is to characterize control and coordination as elements of the mechanism for managing the development of schools of excellence in the system of national medical education of the second half of the twentieth century.

The methods. The outlined purpose of the study motivates the choice of a set of interrelated methods: general scientific and empirical (historical-pedagogical, paradigm, observational and praxymetric methods).

Results. The mechanism (a system that determines the order, the sequence of the implementation of a certain type of activity) of managing the development of schools of excellence in the system of national medical education of the second half of the last century is revealed. It focuses on its functioning as a regulated system of elements embodied in the

prevailing sociocultural values at the time, norms of behavior, and informal rules of interaction. Particular attention is focused on control and coordination, the purpose of which is to ensure the implementation of management actions in the form of decisions, assignments. It is proved that the forms and terms of control should be determined by a purposeful, step-by-step nature, bear in mind not the identification of non-fulfillment, but its prevention and provision of assistance in the implementation.

*The **practical significance** of the results of the study is the possibility of using the findings and generalizations in the current conditions of the reform of the native medical education.*

Conclusion. *The scientific literature describes the mechanism of a managerial process, which has a closed cyclical character and progressive development. The presence of all parts of this mechanism is necessary, but depending on the stage of the process of managing the development of schools of excellence in the system of domestic medical education of the second half of the twentieth century. each of the elements of such a mechanism may become a priority.*

We identify only one of these elements – control and coordination. Prospects for further research are seen in the identification and specification of other elements of the mechanism for managing the development of schools of excellence in the system of the native medical education in the second half of the last century, in particular, forecasting, planning, organization and analysis of their activities

Key words: *management, development, process, schools of excellence, medical education, control mechanism, control, coordination.*

УДК 371.32:811.161.2+37(09)

Лариса Кушнірова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-6897-1829

DOI DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/013-024

ПРОГРАМИ І ПРАЦІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕТОДИКИ ЇЇ НАВЧАННЯ У 20–30-ТІ РР. ХХ СТ. В ОЦІНЦІ В. МАСАЛЬСЬКОГО

Мета статті – розглянути дослідження В. Масальським програм і праць із української мови та методики її навчання періоду створення нової школи, у 20–30-ті рр. ХХ ст. Автор даної статті застосував такі методи дослідження: аналіз наукових праць, підручників і посібників, вивчення навчальних програм.

В. Масальський відмічає, що в основу організації вітчизняної школи було покладено принцип навчання рідною мовою. Програми з мови для школи тоді не забезпечували озброєння учнів системою знань і навичок, не розв'язували на належному рівні проблему поєднання навчання й виховання. Були корисні методичні розробки та недооцінка засвоєння граматики, методів навчання. Позитивно оцінені праці Л. Булаховського, В. Помагайби, А. Савицької, А. Машкіна. Вивчення доробку В. Масальського залишається актуальним.

Ключові слова: *програми з української мови, навчання рідною мовою, навчання граматики, навчання грамоти, методи навчання, метод спостереження, праці Л. Булаховського.*

Постановка проблеми. Мета навчання української мови в школі (предметна) – формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості. Цю мету сформульовано у програмі для загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженій Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804 [10, 10]. Дана програма відображає засадничі ідеї Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [4], ідеї концепції «Нова українська школа» (2016 р.). Питання створення оптимальних програм, підручників і посібників для школи актуальні, вони були важливими і в 20–30-ті рр. ХХ ст., коли в основу організації вітчизняної школи було покладено принцип навчання рідною мовою. Розвиток методичної думки, тогочасні пошуки в галузі педагогіки, мовознавства, наукова база, підготовлена попередніми поколіннями вчених, цікавлять сучасних фахівців-методистів і філологів. Досвід, набутий у минулому, і напрацювання наших науковців залишаються цінними й потребують подальшого вивчення, зокрема слід проаналізувати дослідження вітчизняним ученим-методистом і мовознавцем В. Масальським програм і праць з української мови та її методики періоду створення нової школи, у 20–30-ті рр. ХХ ст. Вивчення методичного доробку вченого залишається актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. До питань історії методики навчання української мови звертаються І. Бакаленко, З. Бакум, Н. Голуб, С. Караман, Л. Кожуховська, О. Кулик, І. Кучеренко, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Новосьолова, Н. Остапенко, Е. Палихата, М. Пентилюк, О. Потапенко, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова, А. Ярмолук та ін.

Визначну роль у становленні й розвитку наукової методики навчання української мови відіграли провідні вітчизняні мовознавці, учені-методисти Л. Булаховський, О. Білецький, А. Машкін, С. Чавдаров, В. Масальський, В. Сухомлинський, І. Синиця, Л. Скуратівський. Їх методичний доробок став підґрунтям для подальших досліджень теорії і практики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах України. Цих науковців високо цінував видатний український лінгводидакт, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України О. Біляєв.

Важливо дослідити лінгводидактичну спадщину доктора педагогічних наук, професора В. Масальського, унесок якого в українську науку був вагомий [6]. Оцінка вченим освітніх документів, методичного доробку українських науковців заслуговує на увагу.

Мета статті – розглянути дослідження В. Масальським програм і праць із української мови та методики її навчання періоду створення нової школи, у 20–30-ті рр. ХХ ст.

Методи дослідження: аналіз наукових праць, методичних рекомендацій, підручників і посібників, вивчення освітніх документів, навчальних програм.

Виклад основного матеріалу. Програми і праці з української мови та методики її навчання періоду створення нової школи, у 20–30-ті рр. XX ст., В. Масальський досліджує в низці праць, у тому числі в монографії «Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР» (1962).

Відповідно до тогочасних умов, у низці документів були сформульовані нові принципи навчання й виховання. Особливу увагу вчений приділяє принципу навчання рідною мовою, покладеному в основу організації радянської школи. У школах УРСР стало можливим вивчення української мови.

Як зауважує В. Масальський, ще В. Белінський у XIX ст. виступав як захисник української літературної мови, зокрема – у рецензії на «Кобзар» Т. Шевченка. «Палко захищав право українського народу на всебічний розвиток його культури, мови, школи на рідній мові М. Г. Чернишевський». Високо оцінював українську літературу революційно-демократичного спрямування, її художні якості, можливості української мови М. Добролюбов. В. Масальський зазначає, що висунута К. Ушинським принципово правильна вимога про початкове навчання рідною мовою, зокрема дітей-українців, закономірно сприяла й розробці питання про заходи до більш ефективного вивчення російської мови не тільки учнями різних національностей, але й учнями-росіянами – носіями північноросійських (окаючих) і південноросійських (акаючих) говорів. «У цьому можна бачити історичну основу російсько-українських методичних зв'язків та їх благотворний вплив на розвиток методики мови як вітчизняної науки» [7, 12–13].

На думку В. Масальського, принципово новим у радянській школі було те, що в ній не тільки успішно розроблялися спеціальні проблеми методики граматики, правопису, зокрема в умовах місцевих діалектів, розвитку мови учнів, загальне питання про вдосконалення способів і прийомів викладання російської мови у школах багатонаціональної країни, але й розроблялася методика паралельного вивчення російської та тієї національної мови, якою велося навчання в даній національній школі, зокрема в Українській РСР, – української та російської мов.

Професор В. Масальський відмічає, що шлях розвитку наукових основ, формування змісту й методів викладання української мови в загальноосвітніх початкових і середніх школах України був невпинно висхідним, хоч і складним.

На перших програмах з української мови для школи першого періоду й на висвітленні низці методичних питань у той час позначився вплив рішень Першого Всеросійського з'їзду викладачів російської мови, що відбувався 27 грудня 1916 – 4 січня 1917 рр. У роботі з'їзду відбилася боротьба прогресивної частини педагогів і вчених проти недоліків старої школи. Корисним було перевидання в 20-х роках XX ст. праці

О. Пешковського «Школьная и научная грамматика. Опыт применения научно-грамматических принципов к школьной практике», де автор зробив спробу усунути розрив між шкільною та науковою граматиною.

Як відомо, програми з мов для середніх шкіл 1921 року мали формально-граматичне спрямування. У програмі 1919 року підкреслювалася службова роль граматики; дещо ширше висвітлювалося значення граматики в програмі 1921 року. Спільною їх рисою, на погляд В. Масальського, було невиразне окреслення граматичних занять у школі, непропорційний розподіл часу навчального плану – скорочення синтаксису, хоч і відображення в останньому розробки окремих лінгвістичних питань (відомостей про інтонацію речення), недостатня увага до орфографії. Змішуючи догматизм і вимогу засвоєння учнями граматичних визначень і термінів, вищевказані програми обстоювали метод спостережень над мовою замість виучування правил граматики. І «Найважливіші правила українського правопису», видані АН УРСР у 1921 році, були надто схематичними.

Проаналізувавши програми з української мови для шкіл 1923–1925 рр., учений відмічає: при запровадженні комплексної системи і зовні ніби практичній спрямованості навчання, вони фактично були близькими до програм 1919–1921 рр., але ще більше збіднювали їх граматичну частину, додержувалися концентричного принципу розташування граматичного матеріалу й визнавали «спостереження» над мовними фактами без спеціальних занять предметом ефективним засобом піднесення культури мови дітей. Щоправда, у програмах 1925 року було визнання доцільності ведення занять з використанням підручника, але й тут відкидалася граматика як окрема галузь науки в школі, хоч і стверджувалося, що однією з ознак грамотності є вміння писати орфографічно правильно. «Науково-лінгвістичне кредо цих програм відображено в запереченні їх укладачами «старої ненаукової шкільної граматики», а методичне – у виступах проти схоластики в школі, у наслідуванні надто «утилітарної» лінії в навчанні мови (як своєрідному ще відгомоні поглядів М. К. Кульмана), у рекомендаціях, поряд із корисними вправами, непридатного для української та російської мови методу цілих слів навчання грамоти, невмотивованої заміни малюванням каліграфії (у I групі), нарешті – в ігноруванні вікових особливостей і розвитку дітей (порівн. – у IV гр. – тези, спостереження над мовою місцевості).

Мовний стиль «Порадника» 1925 р., з одного боку, виявляє розвиток української літературної мови (її вже збагаченого лексичного складу, її граматики, фонетичної системи), а з другого – ще не подолані на той час хиби в її нормуванні (порівн. зформулювати, замість сформулювати, аналіза, метода, замість аналіз, метод, стилістичні недоладності)» [7, 14].

Порівнюючи програми з мови для молодшого концентру, В. Масальський з'ясовує, що в них при наявності часткових змін усе ж зберігався принцип комплексної організації теоретичного матеріалу.

Оцінюючи програми 1927–1929 рр., науковець констатує: вони намагалися усунути нагромадження комплексних тем; дидактичний матеріал розташовувався в них вже не за трьома колонками, відомості з окремих дисциплін було переглянуто з метою скорочення, деталізації, усунення схематизму, але у програмі 1929 року ще більше був обмежений матеріал з граматики. Також дослідник відмічає, що в програмі 1925 року в I–IV групах просто виділено по 12 годин тижневих на «розвиток мови й письма в комплексах (і поза ними)», без розподілу часу на вивчення української та російської мов, а в програмі 1927 року ці години вже розподілено між вищеназваними мовами.

У результаті аналізу програми 1929 року вчений виявляє порушення методичної послідовності (наводить приклад про поділ слів на звуки, а потім – на склади – у I гр.), доцільності (зокрема, у III гр. три роди зв'язку слів: узгодження, керування й прилягання – відомості тут ще не доступні дітям), приклади невдалої термінології (у програмі з російської мови в IV групі: «подставки существительных, прилагательных» – замість «суффиксы»), суто формалістичні характеристики граматичних категорій («заместительные существительные и прилагательные» – IV гр.; розкриття понять *частини мови, речення, підмета* не за їх основними граматичними значеннями, а за ознаками зовнішньої форми; розгляд *речення* як виду *словосполучення* тощо).

Науковець робить висновок: програми з мови для школи 1923–1929 рр. не забезпечували озброєння учнів системою знань і навичок, не розв'язували на належному рівні проблеми поєднання навчання та виховання.

В. Масальський пише, що вчені-лінгвісти, методисти й викладачі мови боролися проти тенденцій затримування розвитку української мови, проти недооцінки деякими методистами того часу, зокрема в 1928 році, художнього слова в школі, надмірного захоплення формами «ділового письма» (без належного вивчення школярами граматики), ігнорування за «теорією» Шульгіна необхідності виправлення помилок учнів, навчання грамоти без букваря за методом цілих слів, біологізації педагогічного процесу, комплексної та проектної системи, боролися за піднесення якості ілюстративного матеріалу в підручниках з мови й на уроках з метою посилення виховання дітей.

В. Масальський підкреслює велике значення для розвитку школи постанови про запровадження загального початкового навчання й відповідної ухвали, прийнятої 1930 році.

Учений дає перелік наукових праць із української мови та її методики періоду створення нової школи (20–30-ті рр. XX ст.), визначає актуальні питання того часу. В. Масальський називає такі проблеми, над якими працювали дослідники-лінгвісти, методисти й викладачі мови в Україні в 1921–1931 рр.:

- підготовка вчителя-мовника;
- створення підручників з української та російської мов;

- загальні та окремі питання методики мови;
- зміст шкільної граматики та її наукова основа;
- порівняльне вивчення української та російської мов;
- наукові основи методики викладання української та російської мов;
- ритмомелодійна сторона мови й пунктуація;
- графічний метод;
- постановка вивчення мов у школі ФЗН, у масовій школі профосу;
- ознайомлення учнів зі стилями мови, засобами її виразності.

У тогочасній вітчизняній педагогічній літературі наводилися найголовніші дані зі статті В. Помагайби «Деякі дані про розвиток письмової мови в І концентрі трудової школи» (1928). Зміст праці, на погляд В. Масальського, становив певний науково-методичний інтерес, оскільки в ній подано морфологічний і синтаксичний аналіз письмових творів учнів І–IV класів і показано, як розвивається письмова, зокрема образна мова.

Позитивно відгукується вчений про «Буквар молодого колгоспника» (вид. «Радянська школа», 1930). Його автори В. Помагайба і А. Савицька намагалися подолати метод цілих слів (що панував тоді), забезпечуючи певну послідовність у поступовому засвоєнні азбуки – тобто використали аналітико-синтетичний метод навчання грамоти.

В. Масальський ретельно аналізує книгу А. Машкіна «Методика рідної мови» (Х., 1930), де автор називає два методи навчання: метод класного навчання й метод самостійної роботи. На думку В. Масальського, А. Машкін правильно зауважував, що під керівництвом учителя і на уроці учні не дістають готових знань, а в позакласній роботі дітей також мають відчуватися координуючі зусилля викладача; однак у визначенні, класифікації методів навчання та виховання автор явно змішував поняття методу і класно-урочної форми роботи.

Підбиваючи підсумки, В. Масальський констатує: аналіз багатьох методичних посібників 20-х років свідчить, що, поряд із корисною розробкою принципів активізації та самостійності праці учнів при вивченні мови, у них часто є недооцінка значення систематизації знань у школі, засвоєння граматики, граматичних визначень і правил, а також слова вчителя як методу навчання, обмеження методів засвоєння орфографії і послаблена увага до її вивчення, недостатня наукова характеристика принципів, методів викладання, сфер їх доцільного застосування. Усе це не могло не позначитися на практичній роботі школи.

Учений відмічає, що в зазначений період також було приділено увагу питанням методики виразного читання учнів, техніці усної і письмової мови школярів, підготовці дітей до письмового викладу своїх думок, організації кабінету мови та літератури.

За словами В. Масальського, було надзвичайно шкідливим застосування лабораторно-бригадного методу, який недооцінював виклад

матеріалу, зокрема мовного, вчителем та не забезпечував «належної організації мовного практикуму в школі» [8, 29].

В. Масальський підкреслює значний внесок Л. Булаховського в розвиток нової школи в досліджуваний період. У дев'яти випусках лекцій ВЗІНО 1929–1931 рр. Л. Булаховський висвітлював питання сучасної літературної мови; також розглядав проблеми загальнолінгвістичної освіти майбутніх учителів, озброєння їх навичками поширювати здобуті знання та поглиблювати в майбутньому. Важливими були його праці «Соціальна природа мови» («Радянська освіта», 1928, № 1), «Динаміка слова» («Червоний шлях», 1926, № 9).

В. Масальський цитує слова Л. Булаховського: «З вищої школи треба винести, крім фактичних знань, ще живу зацікавленість наукою та методи наукової праці» (див. працю Л. Булаховського «Практика семінарної роботи по курсу «Основи мовознавства», «Сесія Всеукраїнського заочного інституту народної освіти», 1930). Автор ставив своїм завданням організувати «живу роботу студентів» над матеріалом, «щільніше зв'язати цей матеріал з їхніми безпосередніми педагогічними інтересами», досліджувати мовні факти та ін. В оглядах нової літератури, які Л. Булаховський подавав на сторінках педагогічних видань, відображена вимога широкої і глибокої лінгвістичної та методичної підготовки викладача мови для середньої школи [7, 18]. До питання такої підготовки вчений повернувся і в статті в журналі «Шлях освіти» (1928, № 4).

Л. Булаховський, аналізуючи програми з мови для середньої школи, постійно цікавився їх змістом і методичною спрямованістю. Про це свідчать, наприклад, його праці «Кілька уваг до програми рідної мови для II концентру шкіл соцвиху» («Шлях освіти», 1926, № 2), «Уваги до програм рідної мови для другого концентру трудових шкіл» («Радянська освіта», 1927, № 2). У роботі «Формальні засоби мови і проблема формальної граматики» (1931) учений опрацьовував наукові основи граматики, з'ясовував формальні засоби мови у зв'язку з характеристикою проблем формальної граматики. Науковець брав активну участь у рецензуванні посібників із граматики, виявляючи велику вимогливість до їх авторів, цікавлячись підручниками з української, російської та інших слов'янських мов, зокрема болгарської. У той час актуальним було навчання молоді на робітничих факультетах, і Л. Булаховський надавав великого значення такому навчанню, аналізував підручники з мови для цього типу шкіл. Науковець був автором низки підручників з мов для середніх шкіл.

В. Масальський зазначає, що праці Л. Булаховського відповідного періоду про методи і прийоми навчання школярів мови мали велику вагу в розвитку методики викладання мови в школах Української РСР. У цих працях також розглядалися питання навчання мови в початковій школі, формування мовлення дитини. В. Масальський оцінює численні рецензії Л. Була-

ховського на методичні видання як змістовні, виділяє статті про збірники «Родной язык в школе», методики. В. Масальський зауважує, що в цих рецензіях учений звичайно цікавиться, чи відповідає посібник рівневі сучасної науки, якою мірою висвітлює дискусійні проблеми, подає новий матеріал. Надзвичайно цінним у методичному доробку Л. Булаховського вважається те, що він протягом усієї своєї діяльності поглиблював російсько-українські наукові зв'язки, сприяючи тим самим подальшому розвитку вітчизняної науки.

На думку В. Масальського, основний дидактичний принцип свідомого вивчення учнями мови, прагнення підтримувати в них цікавість до предмета, пов'язуючи це з виробленням в учнів старших класів школи мовних навичок, примушує Л. Булаховського ще в 1928 році шукати шляхів до кращого використання в педагогічному процесі природної допитливості учнів, яку він називає в статті «Некоторые вопросы общего языковедения в практике школы» «науковою психологією юнацтва». Свої погляди на науково-методичні принципи навчання граматики учений висловив у рецензії на книгу О. Пешковського «Школьная и научная грамматика», а пізніше в статті «Грамматика в новій школі»; ширше й повніше ці принципи викладені автором у лекції X «Методика граматики» (1931), ВІПКП (кол. ВЗІНО).

В. Масальський відмічає, що Л. Булаховський, указуючи на часто наявні відхилення в побутовій мові від норм літературної мови, стверджував, що «вироблення нормативності покладається на школу і на граматику, у першу чергу, як нормативну мовну дисципліну». Зважаючи на роль численних мовних елементів, що не входять до граматики, – фразеологічних і всіх лексичних, «автор не зводить освоєння мови до вивчення лише граматики; навпаки – визнає велике значення у виробленні доброго стилю безпосереднього наслідування кращих зразків усної й письмової мови, читання» [7, 22].

Сучасні вчені-методисти системними складниками уроку української мови вважають вправи й завдання, спрямовані на збагачення активного словника учнів; очищення мовлення від кальок, елементів сленгу, жаргону, слів-паразитів; розвиток мовного чуття; формування відчуття красивого в мові; творче застосування знань і вмінь. В основі кожного уроку має бути добірний текст різних стилів і жанрів [3, 4]. Безумовно, для виховання мовної особистості учнів важливими є мовна, мовленнєва, культуромовна, комунікативна компетентності, яких вони набувають у процесі навчання рідної та інших мов. Ці компетентності репрезентують належний рівень знань мови, мовленнєвого розвитку, комунікативної здатності і здібностей особистості, володіння культурою мовлення в процесі спілкування. М. Пентилюк, І. Гайдаєнко зазначають, що більшість учених (Ф. Бацевич, Т. Вольфовська, О. Горошкіна, О. Караман, О. Савченко, Н. Хомський та ін.) акцентує увагу на мовній компетенції, що виявляється у знаннях учасників спілкування мови – мовних одиниць, законів, правил, за якими формуються

правильні мовні конструкції й повідомлення. «Йдеться про знання мовної системи на всіх рівнях – фонологічному, лексичному, граматичному. Мовна компетентність передбачає досконале володіння засобами мови, забезпечує семантичну і стилістичну вправність мовців» [9, 15].

У наш час значну увагу приділено методам навчання. Існують класифікації їх за різними чинниками. Застосування цих методів науково обґрунтовано й успішно перевірено. У 20-ті рр. XX ст. універсалізація методу спостереження призвела до відмови на практиці від інших методів, надуживання ним спричинило його дискредитацію. Минули роки, і його знову почали застосовувати в школі [11]. Цінні думки щодо методів навчання, зокрема методу спостереження, належать О. Біляєву. Даний метод почасти впроваджувався науковцем у підручниках з рідної мови, де мовний матеріал викладався на основі вправ для спостережень і самостійних висновків учнів. Досвід роботи за цими підручниками, на думку О. Біляєва, показує, що «метод спостереження доцільно застосовувати тоді, коли факти, явища, що вивчаються, є складними або специфічними для української мови, вимагають того, щоб у них спочатку розібратися шляхом аналізу тексту (прикладів), перш ніж удаватися до відповідного теоретичного положення, граматичного визначення чи правила» [2, 64]. У заняття з української мови, у тому числі під час проведення мовних спостережень, повинні органічно включатися проблемні та пізнавальні завдання.

«Як показує досвід, самостійний аналіз учнями матеріалу з мови і зроблені в процесі мовного спостереження (під керівництвом учителя) висновки, справді, є дуже ефективним методом свідомого й міцного засвоєння знань, формування вміння застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, сприяє розумовому, мовному та мовленнєвому розвитку учнів» [1, 93].

«Прикметною ознакою сьогодення є пошук ефективних шляхів підвищення якості шкільної освіти, мовної зокрема, про що свідчить альтернативність дидактичних моделей, репрезентованих авторськими колективами в підручниках і посібниках та адресованих учням основної і старшої школи. Нині спостерігається активна інтеграція зусиль науковців і практиків, покликаних забезпечувати якісну мовну освіту» [5, 63].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Започаткувавши дослідження історії методики навчання української мови, В. Масальський пропонує огляд і ретельний, глибокий аналіз освітніх документів, навчальних програм, наукових праць, підручників і посібників, зокрема програм і праць з української мови та методики її навчання періоду створення нової школи, у 20–30-ті рр. XX ст. Науковець доводить, що шлях розвитку вітчизняної методики мови був висхідний, пошуки фахівців допомагали знайти кращі методи навчання, підвищити ефективність освіти. Творча праця вченого не втрачає цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв, О. М. (2005). *Лінгводидактика рідної мови*. Київ: Генеза (Biliaiev, O. M. (2005). *Linguodidactics of the native language*. Kyiv: Genesis).
2. Біляєв, О. М. (1987). *Сучасний урок української мови*. Київ: Радянська школа (Biliaiev, O. M. (1987). *Modern lesson of the Ukrainian language*. Kyiv: Soviet school).
3. Голуб, Н. (2017). Методичний коментар щодо вивчення української мови в 5–11 класах загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням змін у навчальних програмах (2017–2018 навчальний рік). *Українська мова і література в школі*, 4, 2–9 (Holub, N. (2017). Methodological comment on studying the Ukrainian language in the 5–11th grades of the secondary schools, in accordance with the changes in the academic programmes (2017–2018 academic year). *Ukrainian language and literature at school*, 4, 2–9).
4. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (The State standard of basic and complete secondary education)*. Retrieved from: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>.
5. Караман, С. (2016). Готуючись до державної підсумкової атестації з української мови в 9 класі. *Українська мова і література в школі*, 2, 63 (Karaman, S. (2016). Preparing for the state final certification in the Ukrainian language in the 9th grade. *Ukrainian language and literature at school*, 2, 63).
6. Кушнірова, Л. (2012). Компетентнісний підхід до шкільного мовного курсу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7, 82–90 (Kushnirova, L. (2012). Competency-based approach to the school language course. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies*, 7, 82–90).
7. Масальський, В. І. (1962). *Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР*. Київ: Вид-во Київського університету (Masalskyi, V. I. (1962). *Essays on the history of the development of methods of teaching Ukrainian and Russian languages in primary and secondary schools of the Ukrainian SSR*. Kyiv: Publishing house of the Kiev University).
8. *Методика викладання української мови в середній школі*, С. Х. Чавдаров (Ред.), В. І. Масальський (Ред.). (1962). Київ: Радянська школа (*Methods of teaching Ukrainian language in secondary school*, Chavdarov, S. H. (Ed.), Masalskyi V. I. (Ed.). (1962). Kyiv: Soviet school).
9. Пентиліук, М., Гайдаєнко, І. (2017). Виховання мовної особистості учнів основної школи засобами української мови і літератури. *Українська мова і література в школі*, 3, 13–19 (Pentyliuk, M., Haidaienko, I. (2017). *Formation of linguistic identity of students of secondary school by means of the Ukrainian language and literature*, 3, 13–19).
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова 5–9 класи (2017). *Українська мова і література в школі*, 4, 10–29 (Secondary School Program. Ukrainian language 5–9th grades (2017). *Ukrainian language and literature at school*, 4, 10–29).
11. Рожило, Л., Шпортенко, О. (1973). Метод спостережень на уроках мови. *Українська мова і література в школі*, 2, 58–64 (Rozhylo, L., Shportencko, O. (1973). Observational method in language lessons. *Ukrainian language and literature at school*, 2, 58–64).

РЕЗЮМЕ

Кушнірова Лариса. Программы и труды по украинскому языку и методике обучения в 20–30 гг. XX в. в оценке В. Масальского.

Цель статьи – рассмотреть исследование В. Масальским программ и трудов по украинскому языку и методике его обучения периода создания новой школы, в 20–

30 гг. XX в. Автор данной статьи применил такие методы исследования: анализ научных трудов, учебников и пособий, изучение учебных программ.

В. Масальский отмечает, что в основу организации отечественной школы был положен принцип обучения на родном языке. Программы по языку тогда не обеспечивали вооружение учащихся системой знаний и навыков, не решали на должном уровне проблему соединения обучения и воспитания. Были полезные методические разработки и недооценка усвоения грамматики, методов обучения. Положительно оценены труды Л. Булаховского, В. Помагайбы, А. Савицкой, А. Машкина. Изучение наследия В. Масальского остаётся актуальным.

Ключевые слова: программы по украинскому языку, обучение на родном языке, обучение грамматике, обучение грамоте, методы обучения, метод наблюдения, труды Л. Булаховского.

SUMMARY

Kushnirova Larysa. Academic programmes and works on the Ukrainian language and methods of its teaching it in the 20–30 of the XX century from V. Masalskyi's evaluation.

The aim of the article is to examine V. Masalskyi's study of the programmes and works on the Ukrainian language and methods of its teaching in the period of establishing a new school, in the 20–30 of the XX century. The author of the article has applied the following research methods: analysis of scientific works, textbooks and manuals, examination of the academic programmes.

V. Masalskyi notes that the national schooling system was organized basing on the principle of native-language instruction. At that time, school language programmes did not provide students with necessary knowledge and skills and did not resolve appropriately the problem of combining training and education.

The scientist states: analysis of many textbooks on methods of the 20ies shows that, alongside with the useful development of the principles of activation and autonomy of the students' work in the course of studying the language there is a frequent underestimation of the importance of systematizing knowledge in school, learning grammar, grammatical definitions and rules, as well as the teacher's word as a method of teaching, limitation of the methods of learning spelling and diminished attention to learning it, insufficient scientific characterization of the principles, methods of teaching and the scope of their appropriate application. The attention was paid to the problems of teaching students dramatic reading, writing and speaking skills, exercising representation of ideas in written form, organizing language and literature classrooms.

The scholar evaluates positively the works of V. Pomahaiba, A. Savitska, A. Mashkin. V. Masalskyi mentions the problems, which were addressed by the researchers-linguists, methodologists and language teachers in Ukraine in 1921–1931: training a language teacher; creation of textbooks in Ukrainian and Russian languages; general and specific issues of language methodology; the scope of the school grammar and its scientific basis; a comparative study of the Ukrainian and Russian languages; the scientific basis of language teaching methods; rhythm and melody of the language and punctuation; graphical method; the place of learning languages in schools; familiarizing students with the language styles and expressive means. V. Masalskyi emphasizes the significant contribution of L. Bulahovsky in the development of a new school.

National scientists have created a basis for further research in the field of theory and practice of teaching Ukrainian language in Ukrainian schools. The examination of Masalskyi's methodological heritage remains relevant.

Key words: *programmes in the Ukrainian language, native language instruction, teaching grammar, teaching literacy, teaching methods, method of observation, works of L. Bulakhovskyi.*

УДК 37.018.54-043.83:656.61[94](477.7)(045)

Антоніна Ляшкевич

Херсонська державна морська академія

ORCID ID 0000-0002-0802-6489

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/024-034

ВИНИКНЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ НА ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК XIX СТ.)

У статті в хронологічній послідовності, на підставі багатьох опрацьованих історичних та архівних джерел висвітлюється становлення системи освіти на південноукраїнських землях, що розпочалося в 1780-х роках. Характеризується дискусійне питання про існування Херсонського морського кадетського корпусу, що підтверджується фактом розпорядження імператриці Катерини II в 1783 році – році заснування Чорноморського флоту й саме в Херсоні – «морських воротах» Чорного моря.

Автором наводяться факти і аналізуються думки вчених про те, що з кінця XVIII до початку XIX століття відбувалося виникнення навчальних закладів морського профілю з різними умовами отримання освіти.

Ключові слова: *морська освіта, історичні події, навчальні заклади, морські спеціалісти, училища, умови навчання, українські землі.*

Постановка проблеми. Досліджуючи процеси становлення й розвитку морської освіти на південних українських землях, які до початку XX ст. входили до складу Російської імперії, розглянемо обставини, за яких Росія отримала ці території. Як відомо з історичних джерел [4, с. 93], наприкінці XVIII ст., у результаті кількох успішних російсько-турецьких та російсько-османських військових кампаній, на завойованих Азовському та Чорноморському узбережжях і гирлі Дніпра було засновано кілька портів і міст, серед яких: Олександрівськ (1770), Феодосія (1771), Керч (1775), Катеринослав (1778), Херсон (1778), Миколаїв (1784), Маріуполь (1779), Севастополь (1783), Очаків (1792), Одеса (1794). У 1785 р. з числа козаків, що воювали разом із росіянами з турками, створюється Чорноморське козацьке військо, яке самостійно виготовляє човни й тому має власний гребний флот; Олешки – колишня Олешківська січ, стають осередком суднобудування.

Прагнучи захистити свої території та продовжити економічне зростання, Росія створила і розвивала не лише Азовську флотилію та Чорноморський флот, а й внутрішню й зовнішню торгівлю. Задля цього їй потрібні були спеціалісти різних спеціальностей, морської справи зокрема.

Ґрунтуючись на відомостях архівних документів, можна стверджувати, що становлення системи освіти на південноукраїнських землях розпочалося в 1780-х роках, майже одразу після приєднання нових територій. Так, у 1773 р. в Олександрівську було відкрито гарнізонну школу, у 1783 р. у Херсоні засновано військово-кантонійське училище, в Олешках у 1874 р. відкривалося 4-х класне училище, у Катеринославі – народне училище [5, с. 82]. Діти купців, різночинців і солдат отримали можливість здобувати загальну та професійно орієнтовану освіту. Відкривалися церковно-приходські та світські навчальні заклади; відповідно до статуту народних училищ 1786 року, для дітей Чорноморського козачого війська створювалися парафіяльні та січові школи [27].

Аналіз актуальних досліджень. Дискусійним на сьогодні залишається питання про існування Херсонського морського кадетського корпусу, про який згадується у працях окремих науковців, зокрема Д. Афанасьєва [1], Я. Нагрибельного [15, с. 47–50], С. Огороднікова [17, с. 87–105], В. Ходаковського [28, с. 14–15], О. Чорного [32, с. 221–227] та ін. Окремі відомості, пов'язані з історією заснування цього навчального закладу, можна зустріти в іменних указах Катерини II Новоросійському генерал-губернатору, зокрема «О переводе Училища для единовѣрных иностранцев при Артиллерийском кадетском корпусе учрежденнаго, в город Херсон» [21, с. 861] та ордерах князя Г. Потьомкіна, опублікованих у Записках Одеського товариства історії та старожитностей. Не дивно, що імператриця віддала таке розпорядження саме в 1783 році – році заснування Чорноморського флоту й саме в Херсоні – «морських воротах» Чорного моря.

Мета дослідження – обґрунтувати виникнення навчальних закладів морського профілю на південноукраїнських землях (кінець XVIII – початок XIX століття).

Для досягнення мети було поставлено такі **задачі**:

1. Здійснити пошукову роботу архівних матеріалів із досліджуваної проблеми.
2. Проаналізувати архівні та історичні джерела щодо послідовності виникнення навчальних закладів морського профілю на південноукраїнських землях (кінець XVIII – початок XIX століття), зокрема на Херсонщині.
3. Обґрунтувати зв'язок історичних подій із формуванням морських навчальних закладів та змінами щодо організації освітнього процесу на різних етапах його розвитку.

Методи дослідження. Використано такі загальнонаукові методи дослідження: емпіричні (спостереження, дослідницький і опис); теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення і класифікація), системний, функціональний, конкретно-соціологічний.

Виклад основного матеріалу. З історичних документів [6, с. 120–123] відомо, що Гімназію чужоземних одновірців, яка функціонувала при

Артилерійському та Інженерному кадетському корпусі в Санкт-Петербурзі, було відкрито за політичною ініціативою графа О. Орлова в 1775 р. Прийняти й розмістити дітей, розробити організаційно-нормативне підґрунтя – статут і штат гімназії мав директор Артилерійського та Інженерного кадетського корпусу генерал М. Мордвінов [25].

За статутом у гімназії навчалися діти дворянського й недворянського походження (греки, болгары, серби, хорвати, українці, поляки) віком 12–16 років. За навчання та обмундирування сплачувалася певна платня, від якої були звільнені діти, чиї батьки загинули на службі Вітчизні. Під керівництвом педагогів, вихователів і командирів вихованці вивчали Закон Божий, благочестя, догми християнської віри, євангельське вчення, російську, німецьку, французьку, італійську, турецьку або грецьку мови (обов'язково вимагалось вивчення лише двох мов), закони держави, арифметику, алгебру, геометрію, історію, політичну географію, малювання, танці, фехтування та артилерійське мистецтво. Оскільки заклад готував і майбутніх штурманів та кораблебудівників, вивчалися навігація та інженерна справа (кораблебудування), будова й управління кораблем [12, с. 156–159]. Навчання тривало чотири роки, після закінчення якого випускники складали публічні іспити («испытания в науках») і направлялися на службу; бажаючі вступали до Артилерійського, Морського або Інженерного кадетського корпусу й навіть Академії наук [25, с. 108–110].

Наголосимо, що на відміну від інших навчальних закладів, випускні іспити в гімназії відбувалися в урочистій обстановці, коли молоді люди демонстрували свої знання перед запрошеними гостями – батьками, особами дипломатичного корпусу, представниками громадянських і військових відомств. Вивчення документів із особистого архіву князя Г. Потьомкіна дозволило встановити, що найуспішніших випускників нагороджували золотими і срібними медалями (уперше в історії освіти), успішних – книгами (з дисциплін, у яких їх навчальні здобутки були найвищими); публічні виступи та випускні роботи кадетів – фортифікаційні креслення, навігаційні розрахунки та артилерійські малюнки друкували на сторінках «Санкт-Петербургских ведомостей». Більше того, кращі випускники отримували офіційну подяку директора навчального закладу й певні пільги при призначенні на посади [13, с. 293].

Готуючись до виконання розпорядження імператриці, у 1783 р. (після смерті М. Мордвінова) гімназію відділяють від Артилерійського та Інженерного корпусу, вона стає самостійним навчальним закладом і отримує фінансування та приміщення для розташування; директором призначають колишнього викладача Петербурзького морського кадетського корпусу, полковника П. Волховського [11, с. 156]. На жаль, про здійснення переведу гімназії до Херсона документальних підтверджень не зберіглося, існують лише непрямі свідчення, якими оперують дослідники.

Наприклад, рапорт Г. Потьомкіну обер-інтенданта Д. Афанасьєва, у якому зазначено: «27 вихованців навчаються морській навігації, частково маневруванню, властивостям і побудові різних похідних шеренг..., назвам приладдя, практичним діям при управлінні судном на морі» [18, с. 216]. Або наявність у загальному морському списку російського флоту, підготовленого істориком воєнно-морського флоту Ф. Веселаго [4], «выпускников Херсонского кадетского корпуса» [28, с. 19–20].

У процесі дослідження встановлено факт прибуття з Петербурга до Херсону у 1783 р. першої партії флотських спеціалістів (кілька тисяч) – матросів, канонірів, морських солдат, різних мастерових людей, частина з яких потрапила до адміралтейства на службу, частина – в порт для будівництва кораблів. Оскільки моряків різних спеціальностей для комплектації складу судових екіпажів не вистачало, серед молодих людей обиралися (за фізичними даними) придатні для мореходства, які проходили навчання в досвідчених моряків прямо в порту [20, с. 64]. Саме цю підготовку морських спеціалістів, яких в організаційних цілях об'єднали в таке військове формування, як корпус, автори деяких публікацій пов'язують із започаткуванням Морського кадетського корпусу.

Вивчивши значний обсяг архівних документів, що зберігаються на території України, та документів з російських електронних архівів, беззаперечними вважаємо факти прийому до корпусу в Санкт-Петербурзі за особистим розпорядженням Г. Потьомкіна юнаків із Таврійської області, створеної в 1874 р. на території Кримського ханства в минулому, Приазов'я та північного Причорномор'я; проходження учнями гімназії морської практики на Херсонських і Олешківських верфях; прийняття екзаменів Чорноморським адміралтейством, заснованим у Херсоні у 1785 р., на отримання звання шкіпера [19, с. 764]. Документально доведеним також можна визнати факт відкриття навігаційного класу в гімназії в 1789 р. (рік зміни директора) і відправлення до Херсона в цьому ж році одного вчителя навігації, двох мічманів та 23-х учнів гімназії (чи з місією започаткування корпусу чи для проходження практики – установити не вдалося) [8].

Слід відмітити, що в 1788 р. в Херсоні було засновано «Приказ общественного призрения» (Приказ громадської опіки) – фінансово-кредитної установи, яка серед інших питань займалася влаштуванням у місті шкіл, лікарень та «богоугодных заведений» [9, с. 313]. В архіві цієї установи відсутні документи щодо функціонування морського кадетського корпусу. Хоча цей факт може свідчити лише про те, що фінансування й контроль за діяльністю цього навчального закладу не входили до кола її компетенцій.

На жаль, про період 1789–1792 рр. відомо дуже мало, окрім факту підготовки спеціалістів для Чорноморського флоту в різний спосіб. Згідно з матеріалами російських архівів, у цей період майже всі випускники 2-го морського корпусу (громадянські чини також) направлялися служити на

Чорноморський флот, оскільки «общая военно-политическая обстановка была понятна и хорошо известна, а климат являлся привычным, во многом благоприятствовал выполнению служебных обязанностей, сохранению высокой работоспособности и здоровья» [26]. Відповідно до матеріалів українських архівів, морські спеціалісти готувалися безпосередньо в порту, де навчалися й одразу проходили практику.

У 1792 р. Катерина II затвердила нові штати для всіх кадетських корпусів, у цьому ж році гімназія стала Корпусом чужоземних одновірців із новим штатом та розширеним переліком предметів [5] – добавилися сфера та астрономія, артилерія та фортифікація, логіка; посилилася увага до морської практики. У 1796 р., після смерті імператриці, указом Павла I корпус, який на той час мав гарну навчальну базу, власні приміщення, визнання й авторитет у суспільстві, роками перевірену систему підготовки морських спеціалістів, був розформований. При цьому біля 100 осіб було переведено до Морського корпусу, яких по його закінченню направлено на Чорноморський флот [24]. Цікавим вважаємо існування певних посилань на перевід у 1795 р. морського корпусу з Херсона до Миколаєва [16, с. 376] та [17, с. 90]. Знову стикаємося з ситуацією, коли автори публікацій зазначають певні події без посилань на архівні документи.

Отже, дотримуючись різної думки щодо існування Херсонського кадетського корпусу, усі вище названі автори однотайні в одному – у Херсоні впродовж 1783–1796 років відбувалася підготовка морських спеціалістів повного спектру: від кораблебудівників до фахівців експлуатації кораблів на морі. Незгасаюча увага до такого цікавого навчального закладу й неоднозначні твердження щодо умов його функціонування, на наш погляд, пов'язано з тим, що кадетським корпусам у структурі тогочасної освіти відводилося чільне місце. У цих спеціалізованих навчальних закладах, переважно закритого типу, з початку 1730-х рр. виховували воєнно-морських офіцерів – так звану еліту флоту. Історія підтверджує, що випускники кадетських корпусів дійсно ставали не лише видатними капітанами кораблів, переможцями військових баталій та адміралами, а й знаними державними діячами, відомими морськими мандрівниками та науковцями. Отже, не дивно, що значна кількість сучасних науковців переймається питанням існування Херсонського морського корпусу – першого на українських землях.

У 1796 р. Азовський і Чорноморський флоти, які були автономними, указом Павла I передаються до відомства Адміралтейств-колегії, а правління Чорноморського адміралтейства, разом із головнокомандувачем та деякими майстернями, з Херсона переносяться до Миколаєва [30, с. 2]. У 1797 р. імператор, який мав чин віце-адмірала й переймався морським флотом, розпорядився перед закладанням будівництва кораблів надавати йому на розгляд «чертежи оных, нехудо и модели...» [3]. Це стало поштовхом до

відкриття в 1798 р. для потреб Балтійського і Чорноморського флотів та Санкт-Петербурзького і Чорноморського Адміралтейств «Училищ для штурманских учеников и учеников корабельной архитектуры»: у Кронштадті та Миколаєві – штурманських, у Петербурзі та Херсоні – корабельної архітектури. Учні, що навчалися в цих закладах, мали набувати «совершенное и основательное познание в науках, к должности каждого принадлежащих, через что со временем и будут иметь флоты искусных штурманов и кораблестроителей» [22, с. 351–352].

До обох училищ приймалися діти дворян, різночинців, офіцерів і солдат віком 9–12 років, які вміли читати й писати, мали гарне здоров'я і належні здібності. Навчання мало тривати шість-вісім років та включати вивчення правопису, арифметики, геометрії, тригонометрії плоскої і сферичної, малювання та креслення планів, навігації, еволюції (маневрування кораблів), астрономії, англійської мови; еволюції, геодезії «употребление карт и инструментов», механіки та гідравліки, теорії кораблебудування. При підготовці штурманів значна увага приділялася питанням астрономії, геодезії, здійсненню описів берегів, морським зйомкам. Саме тому практика з гідрографічних робіт часто доручалася штурманам [14, с. 289–290].

Першим директором училища корабельної архітектури було призначено капітана 1-го рангу І. Овцина, який одночасно виконував обов'язки капітана над Херсонським портом. Це училище через два роки було переведено до Миколаєва, а в 1803 р. взагалі було розформовано, оскільки на думку Комітету освіти при Адміралтейств-колегії, – достатньо одного такого закладу в Санкт-Петербурзі, куди й перевели учнів [23].

Після переведення обидва училища розташувалися в одному корпусі (у різних крилах), спеціально побудованому М. Фалєєвим [15, с. 47–50]. Навчальний процес в училищах забезпечували офіцери та вчителі (наприклад, професор П. Суворов – випускник Оксфордського університету, Д. Сулима – дійсний член Одеського товариства історії та старожитностей [10]. Вихованці штурманського училища поділялися на три класи, по закінченню яких передбачалося обов'язкове проходження практики [7]. Згідно зі Статутом військового флоту 1797 р. [29] під час практики юнаки виконували на кораблях штурманські обов'язки, а саме: приймали з магазинів припаси, про що записували у спеціальну облікову книгу; стежили за веденням географічних атласів і карт; тримали в належному стані всі морські вимірювальні прилади й книги, набували вміння користуватися ними; при виході в море перевіряли стан штурвала, тросів, румпелів, руль-талей та інших складових системи кермування судном. Практиканти вели записи у спеціальному журналі, де кілька разів на день зазначали напрям вітру та його силу, щогодинний курс судна та його швидкість, описували незнайомі береги, мілини, скелі, нові порти й гавані, а при необхідності робили замальовки у спеціальних альбомах.

Вихованці училища вдосконалювали свою майстерність у техніці вимірювання глибин у відкритому морі й точному нанесенні отриманих показників на карту; наприкінці кожного дня звітували про виконану роботу старшому штурманському офіцеру корабля.

Випускники, які успішно прослухали курс морських наук та здійснили на морі три кампанії, склавши екзамени (які проводили особливий комітет штурманського училища), отримували звання мічмана й призначення служити на кораблях Чорноморського флоту. При цьому випускники, які закінчили курс на відмінно, випускалися штурманськими помічниками 14-го класу; ті, що закінчили з добрими показниками – штурманськими помічниками унтер-офіцерського чину.

Найбільші зміни в діяльності училища стали за часи управління (1801–1805 рр.) ним віце-адмірала Марка Войновича – члена Чорноморського адміралтейського правління. У цей період було облаштовано друкарню, створено бібліотеку, придбано необхідну кількість астрономічних і фізичних інструментів; для проведення практичних занять на подвір'ї закладу встановлено тренувальний фрегат «Денниця». Серед адміністративно-педагогічних надбань М. Войновича треба відмітити «Золоту» та «Чорну» книги: до першої заносили прізвища найкращих за успішністю учнів, до другої – ледацюг і порушників дисципліни. Він вважав, що «имена их да пребыли в училище и флоте незабвенны, в вечной ли чести или к вечному поношению» [31]. Успішним учням в училищі надавалися пільги, вони отримували атестати особливого зразка, неуспішних учнів відправляли служити в солдати, юнги та матроси.

У 1805 р., із призначенням нового директора – віце-адмірала Н. Язикова, в училищі відбулися зміни: до училища стали приймати лише обер-офіцерських дітей всіх відомств, до навчального плану додано нові предмети: Закон Божий, граматику, риторичку, логіку, географію, історію, алгебру, гідравліку, початки фізики, французьку, італійську та турецьку мови, яку пізніше замінили на англійську [2]. У подальшому цей заклад ще кілька разів переформатовувався, але не втрачав свого призначення – готувати спеціалістів до флоту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, результатами дослідження є те, що наприкінці XVIII ст. на південних територіях разом із Чорноморським флотом розвивалися морська справа і морська освіта – створювалися навчальні заклади, проводилася підготовка спеціалістів безпосередньо в портах – на той час осередках не лише суднобудування. Тому опрацьовані джерела становлять базу щодо подальшого вивчення глибинних процесів та причинно-наслідкових зв'язків у формуванні й розвитку морської освіти на півдні України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев, Д. (1902). К истории Черноморского флота с 1768 по 1816 год. *Русский архив*, 2, 193–262 (Afanasiev, D. (1902). To the history of the Black Sea Fleet from 1768 to 1816. *Russian archive*, 2, 193–262). Безкровный, Л. Г. (1958). *Русская армия и флот в XVIII в.* Москва (Bezkrvnyi, L. H. (1958). *Russian army and navy in the XVIII century*. Moscow).
2. Багалій, Д. І. (1920). Заселення Південної України (Запоріжжя й Новоросійського краю) і перші початки її культурного розвитку. Харків, вид-во «Союз» (Bahalii, D. I. (1920). *Settlement of Southern Ukraine (Zaporizhzhia and the Novorossiisk region) and the first origins of its cultural development*. Kharkiv).
3. Веселаго, Ф. (1893). *Краткая история русского флота*. СПб. (Veselaho, F. (1893). *A Brief History of the Russian Fleet*. St. Petersburg).
4. Веселаго, Ф. (1939). *Краткая история Русского Флота*. М.-Л.: Военно-морское издательство НКВМФ СССР (Veselaho, F. (1939). *A Brief History of the Russian Navy*. М.-Л.: Naval Publishing House of the NKVMF USSR).
5. Веселаго, Ф. Ф. (1852). *Очерк истории Морского кадетского корпуса*. СПб. (Veselaho, F. F. (1852). *Essay on the history of the Naval Cadet Corps*. St. Petersburg).
6. Высочайшее повеление об учреждении при Артиллерийском и Инженерном кадетских корпусах для Греческого юношества гимназии. (1830). *Полное собрание законов Российской империи* Т. XX, № 14299, 120-123. СПб. (The highest order for the establishment at the Artillery and Engineering Cadet Corps for the Greek youth of the gymnasium. (1830). *Complete collection of laws of the Russian empire*, Vol. XX, No. 14299, 120–123. St. Petersburg).
7. Документы об истории Черноморского штурманского училища в г. Николаеве (1798–1862), Ф. Р 5901, Оп. 1. Од. зб. 53, 247 арк. (Documents on the history of the Black Sea navigational school in the city of Nikolaiev (1798–1862). Fund R 5901, Descr. 1, Od. zb. 53, 247 sheet)
8. Из дел Николаевского портового архива. (1895). *Известия Таврической ученой архивной комиссии*, 22, 18. Симферополь. РДАВМФ. Ф. 227, оп. 1, спр. 51, арк. 42 (From the cases of the Nikolaiev port archives. (1895). *Proceedings of the Tavricheskyi Academic Archival Commission*, 22, 18. Simferopol. RDAVMF. Fund 227, Descr. 1, Case 51, Sheet 42).
9. *Історія міст і сіл Української РСР. Херсонська область*. (1972). К.: Енциклопедичні науки (*History of cities and villages of the Ukrainian SSR. Kherson region*. (1972). K.: Encyclopedic sciences).
10. Ковалева, О. Ф., Чистов, В. П. (2000). *Очерки истории культуры Южного Прибужья*. Т. I. Николаев (Kovaleva, O. F., Chistov, V. P. (2000). *Essays on the history of culture of the Southern Pribuzhzhie*. Vol. I. Mykolaiv).
11. Коргуев, Н. (1897). Корпус чужестранных единоверцев. *Морской сборник*, 7 (Korhuiev, N. (1897). The corpus of foreign coreligionists. *Sea collection*, 7).
12. Крылов, В. М. (1998). Корпус чужестранных единоверцев. *Кадетские корпуса и российские кадеты*, (сс. 156–159). СПб. (Krylov, V. M. (1998). The corpus of foreign coreligionists. *Cadet corps and Russian cadets*, (pp. 156-159). St. Petersburg).
13. *Материалы для истории русского флота*. (1893). Ч. XV. СПб. (*Materials for the history of the Russian fleet*. (1893). Part IV. St. Petersburg).
14. *Материалы для истории русского флота*. (1866). Ч. III. СПб. (*Materials for the history of the Russian fleet*. (1866). Part III. St. Petersburg).
15. Нагрибельний, Я. А. (2017). Основні чинники розвитку морської освіти в причорноморському регіоні Херсонської губернії у другій половині XIX – початку XX ст. *Молодий вчений*, 2, 47–50 (Nahrybelnyi, Ya. A. (2017). The main factors of development of marine education in the Black Sea region of Kherson province in the second half of the XIX and early XX centuries. *Young Scientist*, 2, 47–50).

16. Николаеву 200 лет. Сборник документов и материалов. (1989). Київ (*Nikolaiev is 200 years old. Collection of documents and materials.* (1989). Kyiv).
17. Огородников, С. (1900). Из прошлого (Черноморские морские училища). Морской сборник, 12, 87–105 (Ohorodnikov, S. (1900). From the past (the Black Sea Naval Schools). *Maritime Collection*, 12, 87–105).
18. Ордера и письма князя Потемкина. (1872). Записки Одесского общества истории и древностей, VIII, 216. Одесса (Warrants and letters of Prince Potemkin. (1872). *Notes of the Odessa Society of History and Antiquities*, VIII, 216. Odessa).
19. Ордера кн. Потемкина. Правителю Таврической области. (1891). Известия Таврической ученой архивной комиссии, 11, 58. Симферополь. ЗОТтаС. (1848). Т. 2. С. 764 (Orders of Prince Potemkin. The ruler of the Taurian region. (1891). *Proceedings of the Tavricheskyi Academic Archive Commission*, 11, 58. Simferopol. ZOTlandS. (1848). Vol. 2. P. 764).
20. Орлова, З. С., Ратнер, И. Д. (1993). Из истории заселения Херсонщины. Краткий справочник. Херсон (Orlova, Z. S., Ratner, I. D. (1993). *From the history of settlement of the Kherson region. Quick reference.* Kherson).
21. Полное собрание законов Российской империи. (1830). Т. XXI, № 15658. СПб. (*Complete collection of laws of the Russian Empire.* (1830). Vol. XXI, № 15658. St. Petersburg).
22. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. Том XXV. (1830). СПб. (*Complete collection of laws of the Russian Empire. First Collection. Volume XXV.* (1830). St. Petersburg).
23. Рождественский, С. В. (1902). Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902 гг. СПб. (Rozhdestvenskii, S. V. (1902). *Historical overview of the activities of the Ministry of Public Education: 1802–1902.* St. Petersburg).
24. Российский государственный архив Военно-Морского Флота. Ф. 432 (Морское училище), Оп. 8 (Гимназия и Корпус иностранных единоверцев), спр. 12, арк. 279 (Russian State Archive of the Navy. Fund 432 (Naval School), Descr. 8 (Gymnasium and the Corps of foreign coreligionists), Case 12, Sheet 279).
25. Российский государственный архив Военно-Морского Флота. Ф. 197, Оп. 1, Спр. 57, Арк. 108–110 (Russian State Archive of the Navy. Fund 197, Descr. 1, Case 57, Sheets 108–110).
26. Российский государственный архив Военно-Морского Флота. Ф. 228, Оп. 1. Спр. 56, Арк. 25 (The Russian State Archive of the Navy. Fund 228, Descr. 1, Case 56, Sheet 25).
27. Скалковский, К. (1887). Русский торговый флот и срочное пароходство на Черном и Азовском морях. СПб. (Skalkovskii, K. (1887). *Russian merchant fleet and urgent shipping company on the Black and Azov Seas.* St. Petersburg).
28. Ходаковський, В. Ф. (2011). Морський літопис (1834–2011): від училища торговельного мореплавання до Херсонської державної морської академії: нариси з історії. Херсон: ВНЗ «ХДМІ» (Khodakovskiy, VF (2011). *Marine Chronicle (1834–2011): from the School of Commercial Shipping to Kherson State Maritime Academy: essays on history.* Kherson: HEI “KhSMI”).
29. Хронологический указатель морских постановлений за время с 1700 по 1875 гг. С объяснениями Кодификационного управления Морского министерства. 1700–1825 г. (1876). СПб.: Тип-ия Морского мин-ва (Chronological index of maritime regulations during the period from 1700 to 1875. With the explanations of the Codification Department of the Naval Ministry. 1700–1825 (1876). St. Petersburg: Publishing house of Navy ministry).
30. Хронологическое обозрение истории Новороссійского края (1750–1825). Ч. II. (1838). Одесса: Гор. типография (Chronological review of the history of the Novorossiisk region (1750–1825). Part II. (1838). Odessa: City printing house).

31. Чирков, А. (1876). Херсон (исторический очерк). *Губернские ведомости*, 15. Херсон (Chirkov, A. (1876). Kherson (historical sketch). *Provincial events*, 15. Kherson).

32. Чорний, О. В. Херсонський кадетський корпус. *Наукові записки, Вип. 9. Історичні науки*, 221–227 (Chornyi, O. V. Kherson Cadet Corps. *Scientific notes, Issue 9. Historical sciences*, 221–227).

РЕЗЮМЕ

Ляшкевич Антонина. Возникновение учебных заведений морского профиля на южноукраинских землях (конец XVIII – начало XIX в.).

В статье в хронологической последовательности, на основании многих обработанных исторических и архивных источников освещается становление системы образования на южноукраинских землях, которое началось в 1780-х годах. Характеризуется дискуссионный вопрос о существовании Херсонского морского кадетского корпуса, что подтверждается фактом распоряжения императрицы Екатерины II в 1783 году - году основания Черноморского флота и именно в Херсоне - «морских воротах» Черного моря.

Автором приводятся факты и анализируются мнения ученых о том, что с конца XVIII до начала XIX века происходило возникновение учебных заведений морского профиля с различными условиями получения образования.

Ключевые слова: морское образование, исторические события, учебные заведения, морские специалисты, училища, условия обучения, украинские земли.

SUMMARY

Lyashkevich Antonina. Emergence of the education institutions of marine profile in the southern Ukrainian lands (the end of the XVIII – the beginning of the XIX century).

In the article in chronological sequence, on the basis of many worked out historical and archival sources, formation of the education system in the southern Ukrainian lands, which began in the 1780s, is highlighted. The disputable issue of the existence of Kherson Maritime Cadet Corps is characterized, which is confirmed by the fact of the order of Empress Catherine II in 1783, the year when the Black Sea Fleet was founded in Kherson – the “sea gate” of the Black Sea.

The author states that there are many different opinions about the existence of the Kherson Cadet Corps, and all the authors mentioned in our article are unanimous in one thing – in Kherson during 1783–1796 there was training of marine specialists of the full spectrum: from shipbuilders to specialists in the operation of ships at sea. From the end of the XVIII to the beginning of the XIX century there was formation of the education institutions of the marine profile with different conditions for getting education.

Therefore, it is interesting that this was the impetus for opening in 1798 for the needs of the Baltic and Black Sea Fleets and St. Petersburg and Black Sea Admiralty of “Schools for navigator students and students of ship architecture”: in Kronstadt and Nikolaiev – navigators’, in St. Petersburg and Kherson – ship architecture.

The first director of the ship architecture school was the captain of the 1st rank I. Ovtsyn, who at the same time served as the captain of the Kherson port.

Major changes in the activities of the school took place during 1801–1805, when it was managed by vice-admiral Mark Voinovych – a member of the Black Sea Admiralty Board.

In 1805, with the appointment of a new director – vice-admiral N. Yazykov, the school also changed.

The author concluded about the establishment of the education institutions of the marine profile in the southern Ukrainian lands in the XVIII – the beginning of the XIX century and the author's perspectives on further study of the deep processes of marine education development.

Key words: *marine education, historical events, education institutions, marine specialists, schools, studying conditions, Ukrainian lands.*

УДК 371.013.4:57

Іван Рябуха

Херсонська державна морська академія

ORCID ID 0000-0002-6217-1177

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/034-044

ЗАКЛАДЕННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ТА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОГО БАЗИСУ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XVIII СТОЛІТТЯ)

У статті розглядається внесок науковців, державних та військових діячів другої половини XVIII століття в розвиток вітчизняної морської освіти. Здійснено спробу відібрати з доробку видатних людей того часу саме ті аспекти та роботи, що мали безпосередній вплив на становлення професійних морських навчальних закладів і формування їх методичної й загальнопедагогічної бази. З'ясовано, що напрацювання представників другої половини XVIII століття склали основу майбутнього стрімкого розвитку системи підготовки морських фахівців.

Ключові слова: *морська освіта, підготовка морських фахівців, морська академія, Морський корпус, підручник.*

Постановка проблеми. Розвиток науково-методичних та загальнопедагогічних основ морської освіти у другій половині XVIII століття, які мали значний вплив на еволюцію підготовки кадрів для військово-морського та торговельного флоту на території сучасної України, є маловивченим. Беручи до уваги постійно зростаючі вимоги міжнародної морської індустрії до рівня підготовленості випускників морських навчальних закладів, а також якості освітніх послуг, що надаються в цих закладах, вважаємо за необхідне звернутися до дослідження внеску окремих діячів морської справи другої половини XVIII ст. у розвиток системи підготовки морських фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі дослідження в зазначеному напрямі проводились істориками морського флоту Ф. Веселаго, В. Берхом, М. Кладом, С. Огородніковим. Описом різноманітних аспектів системи підготовки кадрів для моря займалися В. Ходаковський, О. Чорний, Л. Ягупов.

Мета статті – аналіз доробку державних та військових діячів, освітян і науковців другої половини XVIII століття задля виокремлення їх внеску в розвиток морської освіти.

Методи дослідження. У роботі використовувалися методи аналізу й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Значний внесок у розвиток морської освіти у другій половині XVIII ст. зробив Микола Курганов (1725–1796) – просвітник і педагог, математик, академік Санкт-Петербурзької Академії наук, військовий моряк, який був автором і укладачем багатьох підручників із загальних та спеціальних дисциплін. Першим серед них історики називають «Письмовник» – «Российскую универсальную грамматику, или всеобщее письмословие, предлагающее легчайший способ основательного учения русскому языку с семью присовокуплениями разных учебных и полезно-забавных вещей» [2] (1768). Книга містила популярний виклад російської граматики, словник іноземних і слов'янських слів із поясненнями й багато іншого. Привертають увагу чотири «Учебных разговора», «Разговор о различии изречения и писания» та «Всеобщий чертеж наук и художеств» – щось на кшталт систематизації наук. За своєю сутністю «Письмовник» також можна віднести до енциклопедичних видань, при чому він виявився настільки популярним, що його перевидавали одинадцять разів (1769–1837) і навіть за радянських часів (1976) [4].

Досягнення М. Курганова під час навчання в Морській академії були настільки вражаючими, що викладачі та керівництво академії звернули на нього увагу. Уже в 1743 році його залучили до викладання морехідної астрономії, а в 1744 році Курганова зарахували до класу Великої астрономії, де велася підготовка науково-педагогічних кадрів для Морської академії. У 1746 році він закінчив цей клас із відзнакою і був призначений на посаду викладача математичних та навігаційних наук.

Учень школи навігаційних наук і морської академії (у минулому), викладач астрономії М. Курганов добре розумів особливості навчального процесу цих закладів. Він чудово володів французькою та німецькою мовою, а також міг читати зі своєї дисципліни книги англійською та латиною. Величезна кількість його виданих творів і перекладів указують на те, що його навчальна й наукова діяльність мала чималу вагомість та значущість. На відміну від інших свої колег-сучасників, М. Курганов не проявляв схильності до надмірної науковості у своїй викладацькій та просвітницькій діяльності, і навіть навпаки намагався асимілювати наукові праці іноземних учених до рівня своїх курсантів та студентів і викладати все ясно, зрозуміло й цікаво.

Будучи відмінним математиком, він спеціально для кадетів Морського кадетського корпусу підготував низку підручників, серед яких: «Универсальная арифметика, содержащая основательное учение как легчайшим способом разныя во обществе случающияся, математике принадлежащая арифметическия, геометрическия и алгеброическия выкладки производитъ» (1756–1757), який складався з двох частин; «Генеральная геометрия с элементами плоской и сферической тигонетрии» (1765); «Генеральная арифметика то есть всеобщей или Полной Числовник предлагающей Порядочное и основательное знание

как легчайшим способом разные житейские мафиматике принадлежащая, Арифметичные, Геометричные и Алгебричные вычисления производить» (1794); «Арифметика, или числовник, содержащий в себе все правила цыферного вычисления, случающегося в общежитии в пользу всякого учащегося, Воинского, Статского и Купеческого Юношества» (1776); «Новая арифметика или Числословие, содержащее в себе все правила цыфирного вычисления, случающегося в общежитии, в пользу всякого учащегося, Воинского, Статского и Купеческого Юношества» (1771) [2]. Зауважимо, що «Универсальная арифметика» М. Курганова, як і «Арифметика» Л. Магницького, була енциклопедичним виданням, яка впродовж сорока років кілька разів перевидавалася. Ця книга була написана на більш високому науковому рівні, проте чіткою і зрозумілою для учнів мовою.

Популярним були переклади М. Курганова. Так, у перекладі книги французького академіка Бугера «Новое сочинение о навигации, содержащее теорию и практику морского пути» (1764) автор пояснював будову компаса, спосіб вимірювання шляху корабля лагом, застосування морських карт, вимірювання глибини моря; наводив приклади розв'язання багатьох навігаційних задач. Не менш цікавим був і його переклад книги французького морського офіцера Б. де Вільює «Очерк по теории и практике движения корабля и мореходным эволюциям», який вийшов під назвою «Наука морская, сиречь опыт о теории и практике управления кораблем и флотом военным» (1774). Тут були чітко сформульовані теоретичні положення про опір води руху корабля та про рух корабля за допомогою паруса. Ця книга вирізнялася наступністю у викладанні матеріалу – від зняття корабля з якоря до повернення в порт та наявності словника іноземних термінів. Практичну значущість книги підсилювали відомості, добором яких займався сам М. Курганов, про: співвідношення між елементами кораблів, розрахунки обсягу й місця розташування вантажу, спорядження корабля, розбір конкретних задач із практики судноводіння [2].

Вагоме значення для розвитку морської інженерно-технічної освіти мав переклад англійської книги «Элементы навигации, содержащие теорию и практику с присоединением курса морской фортификации», який вийшов під назвою «Морской инженер» (1777). М. Курганов зробив не лише кілька цікавих перекладів універсального характеру – «Универсальная арифметика», «О науке военной», а й написав цікавий твір «Повесть о корабельной архитектуре», де виклав історію кораблебудування від найдавніших часів [2].

Починаючи з 1784, року М. Курганов працював над створенням системної та об'ємної навчально-методичної праці для забезпечення викладання усього курсу судноводіння. Як перший крок цієї праці він видає книгу під назвою «Пополнения Бугеровой науки мореплавания» (1790), маючи на увазі перекладену ним же працю французького академіка Бугера. У своїй праці Курганов доповнює та виправляє застарілу інформацію, а також

описує самостійно розроблені методи судноводіння [2]. У цій самій праці вчений наводить приклади новітньої на той час методики рішення навігаційних та астрономічних задач для навігації й надає численні морехідні таблиці. Ця праця була настільки своєчасною та популярною в морехідній освіті того часу, що її перевидавали ще в 1794 та 1801 роках.

М. Курганов був хорошим методистом – він двічі призначався інспектором Морського корпусу, отримав звання професора математики та навігації. Протягом своєї піввікової науково-педагогічної діяльності М. Курганов працював також і над підготовкою викладачів для морських навчальних закладів.

Багаторічна викладацька діяльність, численні наукові та навчальні книги М. Курганова дозволяють стверджувати про першорядну значущість його внеску в розвиток теорії і практики морської освіти.

Багато для розвитку освіти взагалі, морської зокрема, зробив видатний учений-енциклопедист Михайло Ломоносов (1711–1765). Саме за його активної участі в Росії було відкрито перший університет. У 1755 р. він видав «Російську грамматику», у передмові до якої зазначив, що російська мова «поєднує в собі пишність гіспанської, жвавість французької, міцність німецької, ніжність італійської». Він запропонував нормативну пунктуацію, вважаючи, що «знаки препинания должно ставить по силе разума расположению и союзам» [10].

М. Ломоносов зробив низку наукових відкриттів, сформулював кілька наукових теорій (зокрема «о движении жидких тел около земного шара») і гіпотез (наприклад, про причини виникнення вітрів та ураганів), створив чималу кількість фізичних приладів (серед яких – самописці тисків і швидкостей), написав навчальні книжки з фізики та хімії, серед яких трактати «Слово о происхождении света» (1756), «Слово о явлениях воздушных, от электрической силы происходящих» (1753), «Рассуждения о причинах теплоты и холода» (1759) та ін. [9].

Як і зазначені вище «Арифметика» Л. Магницького та «Генеральна геометрія» М. Курганова, його «Российская грамматика» впродовж 50-ти років вважалася найкращим підручником для школи.

У ракурсі нашого дослідження особливе місце займають його праці «Краткое описание разных путешествий по Северным морям и показание возможного проходу Сибирским океаном в Восточную Индию» (1757) та «Рассуждение о большой точности морского пути» (1759) [10, т. 6, с. 417–498]. Тут учений запропонував два нових способи визначення широти та довготи місцезнаходження корабля в морі (у ясну та похмуру погоди), заснованих на точних спостереженнях і використанні сконструйованого ним обладнання. У цих працях детально описано дію приладів, за допомогою яких можна визначити швидкість руху корабля, морської течії та встановити дію течії на корабель [10, т. 4, с. 158].

В останній із зазначених праць М. Ломоносов наголосив, що в морських училищах навчають тому, що вже відомо, а спеціального закладу, який переймався би проблемами розвитку морської науки, немає. Оскільки «могущество и обширность морей требуют рачения и знания» [10, т. 6, с. 420], він запропонував створити «мореплавательную академию, коя бы из людей состояла в математике, а особливо в астрономии, гидрографии и механике искусных и о том единственно старались, чтобы новыми полезными изобретениями безопасность мореплавания умножить» [10, т. 4, с. 161–162]. Учений відмітив, що в такій академії має бути план наукових досліджень, особливо нагальних проблем, який обов'язково передбачає наукові подорожі для досліджень на місцевості. Більше того, М. Ломоносов наполягав на перегляді всієї літератури з морських наук і перевиданні найбільш цінних для мореплавання книжок.

«Рассуждения...» науковця містило цінні відомості з метеорології, синоптики, земного магнетизму, гравіметрії та інших наукових галузей. Воно мало виключно важливе значення для розвитку наукового підґрунтя мореплавання, оскільки задало вектори її розвитку на сторіччя вперед.

Чималу кількість фундаментальних доробок із математики та механіки підготував не менш відомий академік Леонард Ейлер (1707–1783). У 1726 р., разом із іншими відомими професорами, його запросили до Петербурзької академії наук, де він займався читанням лекцій (зокрема в Морській академії), проведенням різних технічних експертиз, картографією, консультуванням кораблебудівників та артилеристів, написанням навчальних книг [6].

Він першим увів значення $f(x)$ – функції « f » по аргументу « x », які потім широко використовувались у навігаційних задачах. Ейлер також дав математичне визначення для тригонометричних функцій у тому вигляді, який ми використовуємо і натеper, запровадив використання літери « e » для основи натурального логарифму («число Ейлера»). Саме він запропонував грецьку букву « Σ » для вказання на підсумок.

Найбільш популярними в морських навчальних закладах були його «Руководство к арифметике» у двох частинах (1740; 1760), «Геометрия» (1765) та «Универсальная арифметика» у двох частинах (1768–1770). Відмінними рисами цих праць було використання продуманої термінології і математичної символіки (яка була збережена й до сьогодні), викладання матеріалу до рівня конкретних обчислювальних методів – практичних алгоритмів [6].

Загальноєвропейське визнання отримала його двотомна праця «Механика, или наука о движении, изложенная аналитически» (1736), у якій Л. Ейлер застосував методи математичного аналізу до розв'язання задач на рух тіл у пустоті та в середовищі, що чинить опір [5]. Пізніше виходить його доробок «Морская наука или трактат о кораблестроении и

кораблевождении» (1749), у якому аналітичні методи застосовано до розв'язання задач із навігації та кораблебудування – визначення форми корабля, оцінки його остійності та рівноваги, а також до управління рухом корабля [5]. У трактатах «О машинах вообще» (1753) та «Принципы теории машин» (1763) він уперше в історії науки позначив три основні частини машин: двигун, передавач та робочий орган [12].

Значний внесок був зроблений Л. Ейлером у рішення рівняння пучка Ейлера-Бернуллі. Воно стало одним із фундаментальних рівнянь, яке використовується в інженерній справі. Аналітичні методи вчений застосовував не тільки в царині класичної механіки, але і в астрономії – для вирішення задач, пов'язаних з небесними тілами. Саме за досягнення в цій сфері науки Л. Ейлер отримав численні нагороди Паризької академії. Учений зміг математичним та логічним шляхом вирахувати орбіти небесних тіл та комет, що значною мірою допомогло розвитку викладання навігаційної астрономії, адже за допомогою його розрахунків були складені таблиці з точними координатами небесних тіл.

Окрім М. Ломоносова та Л. Ейлера, свій внесок у розвиток морської освіти й науки зробили академіки: Г. Крафт, який за завданням Академії наук підготував «Краткое руководство к познанию простых и сложных машин» (1738) та «Краткое руководство к теоретической геометрии» (1748); академік С. Румовський, який у 1760 р. написав «Сокращения математики» та п'ятдесят мемуарів з астрономії; академік Й. Епінус, який розробив перший російський підручник із початкового природознавства «Краткое понятие о физике для употребления ... князя Павла Петровича» (1760) та «Рассуждение о некоторых новых способах, принадлежащих к поправлению магнитных стрелок и морского компаса» (1758); академік С. Котельніков з працями «Первые основания математических наук» (1760), «Молодой Геодет или первые основания геодезии» (1766), «Книгу, содержащую в себе учение о равновесии и движении тел» (1774) та ін. [7].

Інші академіки, намагаючись збагатити вітчизняну навчальну базу морської освіти, займалися перекладами найбільш популярних європейських доробок. Наприклад, математик і механік С. Гур'єв переклав частину курсу математики відомого французького академіка Е. Безу, який включав також і розділ із навігації. Праця під назвою «Навигационные или мореходные исследования» (1791) містила не лише переклад, а й власні доробки автора. Це був перший навчальний посібник, у якому було позначено необхідний для кадетів мінімум та додаткові відомості [12]. Слід відмітити, що матеріал цієї книги за рівнем викладання був вищим, ніж у книгах С. Мордвінова та М. Курганова.

Слід відмітити, що перекладалися російською мовою лише найкращі європейські підручники. Це повною мірою стосується книг Христіана Вольфа – німецького вченого-енциклопедиста, філософа і математика.

Наприклад, його «Экспериментальная физика» (1746), яку переклав М. Ломоносов та «Теоретическая физика» (1760), переклад якої зробив Б. Волков, вирізняються чіткістю формулювань та педантичністю математичних викладок. Серед визначних перекладів слід назвати і працю професора математики П. Госта «Искусство военных флотов или сочинение о морских эволюциях, содержащее в себе полезные правила для флагманов, капитанов и офицеров, с приобщением примеров, взятых из знатнейших происшествий на море за 50 лет» [12], у якій у шости частинах автор описує як розміщувати кораблі в ескадрі, як забезпечувати велику швидкість руху, переваги в наступі, захист при відході та багато іншого. У 1778 р. вийшов переклад відомої книги Л. Ейлера «Корабельная наука» під назвою «Полное умозрение строения и вождения кораблей», виконаний професором математики М. Головіним [8].

Науковці різних періодів відмічають, що підготовлені Академією наук підручники вдало поєднували науковість із витриманою простотою та зрозумілістю матеріалу. Всі зазначені вище книги використовувалися впродовж багатьох років, деякі ставали класичним навчальним керівництвом і кілька разів перевидавалися.

Слід зауважити, що вчені з Академії наук зробили внесок не лише в розвиток теорії, але й також у покращення практики морської освіти – читали лекції морським кадетам. Це і перший російський професор натуральної історії, географ та мандрівник С. Крашенінников, гідрограф і картограф, адмірал О. Нагаєв – автор першого керівництва з лоції Балтійського моря, генеральної карти Каспійського моря та ін. [3, с. 106].

Особливе значення для розвитку морської освіти належить Олександрову Шишкову (1754–1841) – викладачу Морського шляхетного корпусу, адміралу флоту, директору Адміралтейського департаменту морського міністерства, президенту Російської академії та міністру народної освіти. О. Шишков отримав освіту в Морському кадетському корпусі в Санкт Петербурзі, закінчивши навчання в 1772 році у званні мічмана. Уже в 1779 році він викладав у Морському кадетському корпусі морську тактику, займаючись одночасно перекладами. Викладаючи гардемаринам морську тактику, він перекладає книгу професора математики і навігації Ш. Ромма «Морское искусство или Главные начала и правила научающие искусству строения, вооружения, правления и вождения кораблей» (1777). У цій праці було викладено теорію корабельної архітектури на основі гідродинамічних випробувань. Ґрунтуючись на законах гідромеханіки, автор детально описав процес кораблебудування, сформулював основні правила судноводіння [3]. Фундаментальний доробок майже на 900 сторінок, який містить ще креслення й малюнки, можна вважати енциклопедією з кораблебудування, судноводіння та морської тактики. У 1793 р. О. Шишков переклав книгу «Морское искусство», яку також використовували під час читання лекцій.

Будучи філологом, він уклав «Трезязычный морской словарь на Английском, Французском и Российском языках в трех частях», де зібрав спеціальну морську термінологію. У 1799 р. О. Шишков, зважаючи на значну кількість праць з історії воєнно-морського мистецтва, був призначений історіографом флоту. Уже на початку XIX століття (1824 р.) О. Шишков був призначений міністром народної освіти.

У загальнопедагогічному плані вважаємо за необхідне відмітити внесок у розвиток морської освіти особистого секретаря імператриці Івана Бецького (1704–1795) – педагога і військового в одній особі. Він вважав за можливе виховати «идеальных дворян, не только дав им образование, но, главное, воспитав у них личные качества – учтивость, благопристойность, трудолюбие, умение управлять собой» [1]. Основні думки з приводу виховання він виклав у книзі «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до юношества» (1764).

Стосовно методів виховання І. Бецької був прихильником Ж. Ж. Руссо та бачив виховання процесом легким і природнім. Учений був упевнений, що викладачі повинні враховувати вікову психологію тих, хто навчається. На його думку, викладачі мають намагатися зацікавити учнів, «используя их естественную детскую любознательность». У цьому випадку він великі сподівання покладав на наочність, щоб вивчали «вещи, а не слова». Саме тому серед його рекомендацій ми можемо знайти такі, як тримати у класах глобуси, макети, частіше організовувати пізнавальні прогулянки з учнями тощо. Старшим учням він рекомендував спостерігання за роботою ремісників – на його думку, учні спочатку сприймають практику, як гру, а вже потім свідомо виконують свої обов'язки.

Погляди І. Бецького на виховання, кадетів морського корпусу зокрема, викладені в його працях «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» (1764), «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до юношества» (1766). Усі педагогічні проекти та статuti навчальних закладів, підготовлені І. Бецьким, надруковані в окремому виданні «Учреждения и Уставы, касающиеся до воспитания в России обоего пола юношества» (1774) [11].

Слід відмітити, що й сама імператриця зробила певний науковий внесок у розвиток освіти. У 1766 р. було видано державний документ «Наказ Катерини II», у якому в 506 статтях висвітлено пріоритети державної політики в галузі освіти, тобто розкрито монарше розуміння концепцій «просвещенного абсолютизма». Основним завданням освіти передбачалося формування законослухняного громадянина, принципом побудови освіти – сталість. У 1786 р. за наказом Катерини II зроблено

переклад книги Й. Фельбігера «О должностях человека и гражданина», яка стала обов'язковим навчальним посібником для всіх навчальних закладів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Підсумовуючи, можна констатувати наступне. У XVIII ст. відбулося не лише становлення морської освіти на законодавчо-нормативному та інституціональному рівнях – виникла низка навчальних закладів морського профілю; мало місце започаткування (у характеристиці різних наукових доробків переважало слово «вперше») вітчизняної морської науки та галузі. Змістово-порівняльний аналіз основних наукових доробок століття дозволяє стверджувати про збільшення кількості праць російських авторів, які написали академіки і професори, морські офіцери, директори й викладачі морських шкіл. З'явилася чимала кількість підручників із математичних і спеціальних дисциплін, цікаві праці з історії та виховання. Поступово відбувся перехід від формату «запитання-відповідь» до оповідного викладання матеріалу зі зростанням його наукового рівня. Не зважаючи на розвиток вітчизняної науки, у другій половині XVIII ст. багато навчальних книг все ще були перекладами, оскільки Росія намагалася не відставати від європейської науки. У перспективі необхідно дослідити вплив доробку військово-морських адміралів на розвиток системи морської освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барбашев, Н. И. (1959) *К истории мореходного образования в России*. М.: Издательство Академии Наук СССР (Barbashev, N. I. (1959). *On the history of maritime education in Russia*. М.: Publishing House of Academy of Sciences of USSR).
2. Берх, В. Н. (1829). *Жизнеописание Николая Гавриловича Курганова, подполковника, профессора навигации, математики и инспектора Морского шляхетного кадетского корпуса*. СПб. (Berkh, N. I. (1829). *Life story of Nikolai Gavrilovich Kurganov, lieutenant colonel, professor of navigation, mathematics and inspector of Maritime Cadets Corps*. Saint Petersburg).
3. Веселаго, Ф. Ф. (1852). *Очерк истории Морского кадетского корпуса с приложением списка воспитанников за 100 лет*. СПб.: тип. Морск. кадетск. корпуса, 1852 (Veselago, F. F. (1852). *Outline of the history of Maritime Cadets Corps with amendment of the list of cadets for 100 years*. Saint Petersburg: Publishing House of Maritime Cadets Corps).
4. Денисов, А. П. (1961). *Н. Г. Курганов – выдающийся русский ученый и просветитель XVIII в.* Ленинград (Denysov, A. P. (1961). *N. G. Kurganov – outstanding Russian scientist and educationalist of the 18th century*. Leningrad).
5. *Историко-статистический очерк общего и специального образования в России*. (1883). СПб.: Тип-ия Р. Киршбаума (*Historical and statistical outline of general and vocational education of Russia*. (1883). Saint Petersburg: Publishing House of R. Kirshbaum).
6. Пекарский, П. (1873). *История Императорской Академии Наук в Петербурге. Издание Императорской Академии Наук*. СПб.: Тип-ия Императорской Академии Наук (Pekarskii, P. (1873). *The history of Emperor's Academy of Sciences in Petersburg. Edition of Emperor's Academy of Sciences*. Saint Petersburg: Publishing House of Emperor's Academy of Sciences).

7. Колчинский, И. Г., Корсунь, А. А., Родригес, М. Г. (1977). *Астрономы: Биограф. справочник*. Киев: Наукова думка (Kolchinskii, I. G., Korsun, A. A., Rodrigues, M. G. (1977). *Astronomers: Biography reference book*. Kiev: Naukova Dumka).
8. Кулябко, Е. С. (1977). *Замечательные питомцы Академического университета*. Л.: Наука (Kuliabko, E. S. (1977). *Remarkable foster-children of Academic University*. Leningrad: Science).
9. Кулябко, Е. С. (1962). *М. В. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской Академии наук*. М.: АН СССР (Kuliabko, E. S. (1962). *M. V. Lomonosov and educational activity of Petersburg Academy of Sciences*. Moscow: AS USSR).
10. Ломоносов, М. В. (1955). *Полное собрание сочинений*. М. (Lomonosov, M. V. (1955). *Complete works*. Moscow).
11. Майков, П. М. (1904). *Иван Иванович Бецкой. Опыт его биографии*. СПб.: Тип. Тов. «Общественная Польза» (Maikov, P. M. *Ivan Ivanovich Betskoi. Experience of his biography*. Saint Petersburg: Publishing house "Public Good" Ltd.).
12. Райнов, Т. И. (1947). О роли русского флота в развитии естествознания в XVIII веке. *Труды ИИЕиТ*, (сс. 169–219). Москва (Rainov, T. I. (1947). On the role of the Russian fleet in the development of natural science in the 18th century. *Works of IIE&T*, (pp. 169–219). Moscow).

РЕЗЮМЕ

Рябуха Иван. Заложение научно-методического и общепедагогического базиса морского образования (вторая половина XVIII столетия).

В статье рассматривается вклад ученых, государственных и военных деятелей второй половины XVIII столетия в развитие отечественного морского образования. Была сделана попытка отобрать из творческого наследия выдающихся людей того времени именно те аспекты и работы, которые имели непосредственное влияние на становление профессиональных морских учебных заведений и формирование их методической и общепедагогической базы. Выяснено, что наработки представителей второй половины XVIII столетия составили основу будущего стремительного развития системы подготовки морских профессионалов.

Ключевые слова: морское образование, подготовка морских профессионалов, морская академия, Морской корпус, учебник.

SUMMARY

Ryabukha Ivan. Creation of scientific-methodological and general pedagogic basis for maritime education (second half of the XVIII century).

Formation of scientific-pedagogical and general pedagogic basis for maritime education in the XVIII century is described scarcely in the works of educationalists. There was made an attempt to point out those aspects of general trends in education, which influenced most of all maritime education and training. In this article the author provides detailed analysis of the heritage of researchers, state officials and military commanders of the second half of the XVIII century in terms of their influence onto establishment, development and evolution of maritime education system. The contribution of N. Kurhanov, M. Lomonosov, L. Eiler, A. Shyshkov, I. Betskyi was analysed.

The article reveals their input into the development of home maritime education. In the XVIII century there took place the establishment of maritime education both at legislation level and at the level of institutions – there emerged a set of educational establishments to train seafarers; maritime science took its start in those times. Comparative analysis of major scientific

works of the century gives the possibility to state that the number of works done by Russian authors – academicians, professors, marine officers, heads and teachers of maritime schools – grew. A great number of textbooks of mathematics, mechanics, astronomy and related sciences as well as special subjects – navigation, nautical cartography, rigging – were written in this period. Gradually there had happened a shift in teaching from “question-answer” mode to declarative teaching at high scientific level. At the same time, it should be noted that teaching process in Maritime education institutions was held by professional seafarers, mainly of military navy, as it was the demand of the time on the one hand and on the other – the only way to train really competitive maritime professional for rapidly growing Russian Navy.

Nevertheless, no matter how rapid the growth was, a lot of textbooks used for education and training seafarers were translations from other European languages (mainly French, German and English). It was found out that the works of the XVIII century representatives formed the basis for the future rapid development of the maritime professionals’ training system.

Key words: *maritime education, marine professionals training, maritime academy, Marine Corps, textbook.*

УДК 37.013.42:159.922.6]:316.35(043.3)

Світлана Сапіга

Київський університет імені Бориса Грінченка

ORCID ID 0000-0001-9805-5381

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/044-055

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ У СКАУТСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ’ЄДНАННЯХ

У статті подано визначення поняття «розвиток особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об’єднаннях». За допомогою глибинного інтерв’ю лідерів скаутських громадських об’єднань охарактеризовано соціально-педагогічні виміри діяльності скаутських громадських об’єднань. Обґрунтовано соціально-педагогічні умови розвитку особистісного потенціалу підлітків, які сприятимуть розвиткові особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об’єднаннях, а саме: урахування стандартів Всесвітньої Організації Скаутського Руху у процесі розробки комплексної програми розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об’єднаннях; координація дорослими лідерами процесу розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об’єднаннях; моніторинг та оцінка стану розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об’єднаннях.

Ключові слова: *особистісний потенціал, розвиток особистісного потенціалу підлітків, скаутські громадські об’єднання, скаутський метод, соціально-педагогічні умови.*

Постановка проблеми Процеси становлення України як правової демократичної держави, розвитку громадянського суспільства каталізують роль громадських дитячих і молодіжних об’єднань як важливих осередків соціального виховання, розвитку особистісного потенціалу, творчої та громадської активності підлітків. Провідне місце в цьому процесі

посідають скаутські громадські об'єднання. Їм притаманні відсутність формалізму в роботі, спрямованість на надання їх членам життєво необхідних знань, формування практичних умінь та навичок, що дає змогу підвищувати адаптивні можливості підлітків у динамічному соціумі та сприяє засвоєнню ними соціального досвіду. Гуманістичні засади організації діяльності, акцент на формуванні особистості з високоморальною громадянською позицією і плюралістичним світоглядом, застосування інноваційних технологій роботи з дітьми та молоддю не тільки забезпечують життєздатність та популярність цих організацій у сучасному світі, а й дають підстави розглядати їх як важливих суб'єктів у процесі розвитку особистісного потенціалу підлітків.

Аналіз актуальних досліджень Досвід останніх років свідчить про значну увагу дослідників до проблеми ролі дитячих та молодіжних об'єднань у соціальному вихованні особистості. Аспектам соціально-педагогічної роботи з підлітками в дитячих та молодіжних організаціях, скаутських громадських об'єднаннях присвячені праці українських учених: соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні (Ю. Поліщук); соціалізація підлітків у діяльності молодіжних організацій (О. Панагушина); соціально-психологічні засади діяльності дитячих громадських об'єднань як інституту соціального виховання (Л. Романовська); формування комунікативної компетентності молодших підлітків у громадських дитячих об'єднаннях (О. Касьянова); організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях (С. Чернета); педагогічні умови соціалізації учнівської молоді в скаутських організаціях (С. Диба); самовиховання дітей та підлітків у системі скаутингу (Л. Ярова); участь у скаутському русі як психологічна умова розвитку національної самосвідомості підлітків (Н. Євдокимова); розвиток екологічної свідомості підлітків-учасників скаутського руху (Т. Євдокимова); формування самоконтролю старших підлітків у скаутських об'єднаннях (О. Гаврилова); виховання власної гідності підлітків у дитячому об'єднанні (Н. Чиренко).

Мета статі полягає в характеристиці соціально-педагогічних вимірів діяльності скаутських громадських об'єднань та визначенні соціально-педагогічних умов розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях.

Методи дослідження: аналіз соціально-педагогічних вимірів діяльності скаутських громадських об'єднань, глибинне інтерв'ю лідерів скаутських громадських об'єднань.

Виклад основного матеріалу Сучасні громадські дитячі й молодіжні організації виступають активним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності. Це зумовлено наявністю в них соціально спрямованої мети, завдань діяль-

ності, які сприяють соціальному захисту, соціальній адаптації й соціальному становленню своїх членів, реалізують соціально-педагогічні програми [4].

Здійснюючи взаємодію на партнерських засадах із державними органами й установами, суспільними рухами, дитячі організації вирішують найважливіші проблеми дітей, допомагаючи їм у соціальній адаптації та створюючи умови для їхньої соціалізації [3].

Скаутинг – виховний рух молодих людей, який сприяє їхньому соціальному й особистому розвитку. За визначенням С. Гончаренка, скаутинг є однією з найпоширеніших форм дитячого та юнацького руху, в основі якого лежить спеціально розроблена система виховання [1].

Згідно з чинним законодавством, скаутські громадські об'єднання є видом громадського об'єднання й мають в Україні статус дитячих та молодіжних. За статистичними даними, на сьогодні в Україні функціонує близько 70 об'єднань та організацій скаутського типу як всеукраїнського, так і місцевого та регіонального рівнів. Членство у скаутських громадських об'єднаннях сприяє розвитку в дітей та підлітків активної життєвої позиції, високоморальної громадянської поведінки, набуттю життєво-необхідних знань, практичних умінь та навичок, що сприяють засвоєнню соціального досвіду [2].

Скаутинг базується на унікальній системі виховання, яка наразі відома в усьому світі і в міжнародній практиці називається як «скаутський метод» та складається з декількох взаємопов'язаних елементів: «Закон і обіцянка», «Навчання через справу», «Командна система», «Символічна основа», «Особистісний прогрес», «Життя в гармонії з природою», «Підтримка з боку дорослих» [5].

До власне скаутських організацій, які нині діють в Україні, належать ті, які найбільш послідовно й системно використовують принципи, форми та методи діяльності світового скаутського руху, спираючись на методологічні та ідейні засади скаутингу, визначені Конституцією Всесвітньої організації скаутського руху. Однією з таких організацій є Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Національна Організація Скаутів України» (далі – ВМГО «НОСУ»), яка представляє інтереси всіх українських скаутів у світовому скаутському просторі та є єдиним офіційним представником Всесвітньої Організації Скаутського Руху на території України.

Під поняттям *«розвиток особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях»* ми розуміємо процес систематичного самовдосконалення та саморозвитку підлітків через взаємодію та гармонійне розкриття компонентів особистісного потенціалу у скаутському виховному середовищі.

Зупинимось детальніше на характеристиках соціально-педагогічних вимірів діяльності скаутських громадських об'єднань щодо розвитку особистісного потенціалу підлітків, а саме – визначимо мету та напрями

діяльності скаутських об'єднань; проаналізуємо зміст, форми діяльності громадських об'єднань із розвитку особистісного потенціалу, визначимо спільне й відмінне у формуванні вікових груп і секцій у скаутських громадських об'єднаннях; визначимо сфери, у яких розвивають особистісний потенціал у скаутських громадських об'єднаннях; визначимо, які труднощі виникають у процесі реалізації заходів із розвитку особистісного потенціалу підлітків, що потребує переосмислення, удосконалення в контексті організації роботи з розвитку особистісного потенціалу підлітків, яким чином здійснюється моніторинг і оцінка особистісного потенціалу підлітків; визначимо умови для ефективної роботи скаутських громадських об'єднань із розвитку особистісного потенціалу підлітків.

Для збору даної інформації був обраний *метод глибинного інтерв'ю* лідерів дев'яти скаутських громадських об'єднань (Київського, Дніпропетровського, Миколаївського, Запорізького, Одеського обласних осередків Всеукраїнської молодіжної громадської організації «НОСУ» (далі – ВМГО «НОСУ»).

Узагальнення відповідей скаутських лідерів показує, що *метою діяльності скаутських об'єднань* є сприяння всебічному гармонійному розвитку особистості; підготовка дітей до самостійного життя; навчання дітей та підлітків жити в гармонії зі світом і виховувати відповідальних, всебічно розвинених особистостей; створення умов для розвитку компетенцій, необхідних для життя; розвиток і реалізація потреб та особистісних потенціалів підлітків; загартування й усебічне виховання за допомогою скаутських законів та принципів; задоволення та захист правових, соціальних, творчих, культурних, економічних, спортивних і інших прав та інтересів своїх членів, розвиток громадської активності й сприяння розвитку скаутського руху.

Напрями діяльності скаутських громадських об'єднань різнопланові та мають свою специфіку, залежно від досвіду організації, вікових особливостей і освітніх потреб скаутських груп, територіального розташування, людських та матеріальних ресурсів організацій і здійснюються через скаутський метод. Лідерами скаутських організацій було названо такі напрями, як: туристичний, дослідницький, ігровий, краєзнавчий, національно-патріотичний, соціальний, волонтерський (оригінальність назв збережена).

Лідери скаутських громадських об'єднань «Миколаївська дитяча спілка скаутів», Одеського обласного осередку ВМГО «НОСУ», «Плай», «Тотем» за напрями організації виховної діяльності підлітків беруть деякі сфери розвитку особистості (фізичний, емоційний, духовний та соціальний напрями).

Так, *фізичний напрям* у скаутингу реалізується за допомогою вироблення вмінь зняти напругу, рефлексувати й долати перешкоди. Особистість вчиться розуміти, що відбувається в організмі, формується

уявлення про своє тіло та вміння оцінювати фізичні ризики, формуються навички вести активний спосіб життя, цінувати свій зовнішній вигляд. Скаути одержують задоволення від власного здорового тіла й духу, що є важливою умовою індивідуальної активності, запорукою правильного функціонування живого організму.

Серед численних напрямів фізичного розвитку у скаутських громадських об'єднаннях є таборування та походи. Таборування вважається підсумковим етапом діяльності скаута протягом року. Скаутські табори різняться в залежності від віку, життєвого досвіду скаутів і скаут-майстрів, та від обставин і умов проведення. Походи організовуються, як правило, у канікулярний період і притаманні об'єднанням, у яких туристичний напрям діяльності є пріоритетним.

Емоційний напрям, за свідченнями лідерів скаутських об'єднань, характеризується проведенням групової роботи – зборів гуртів та «патрулів» («СОУС», «Скаути Києва», «Тотем») та під час організації проведення «таборувань» і «вишколів» на природі (скаутські організації «Скаути Дніпра», «СКІФ», «Слідопит»). Специфічна атмосфера, яка виникає під час табірних зборів, романтика перебування серед природи (яка сама по собі є могутнім виховним засобом) особливо сприятлива для емоційного розвитку.

Зазначимо, що для більшості скаутських заходів притаманний дух змагальності, який породжує емоційно-ціннісні стимули, посилює мотивацію до діяльності, сприяє розкриттю здібностей підлітків, згуртуванню дитячого колективу. Змагатися можуть між собою як групи («патрулі»), так і цілі загони. Як правило, під час скаутських змагань застосовується яскрава атрибутика: девізи, емблеми, призи тощо.

Соціальний напрям. Взаємодія в будь-якому скаутському громадському об'єднанні побудована на тісному зв'язку команди ровесників і однодумців, спрямована на самовиховання й набуття знань, навичок і соціальних установок, формує та вдосконалює в особистості вміння виступати перед іншими, уміння висловлювати свої думки й почуття, уміння пояснювати поведінку інших людей та контролювати власну поведінку.

Це відбувається також через вимогу до кожного скаута щодня робити добру справу, навчання-тренування (інструктаж), опору на громадську думку, доручення, і моделювання ситуацій вільного вибору тощо.

Застосування цієї групи методів і прийомів позитивно впливає на набуття скаутами практичних навичок, засвоєння ними скаутських норм і правил життєдіяльності, розвиток комунікативності та соціальної активності. Молоді люди вчаться бути відповідальними громадянами, привчаються до самостійності, цілеспрямованості, співпраці з іншими людьми, розвивають комунікативні вміння та навички, набувають досвіду соціально-схвалюваної поведінки.

Результативним засобом формування відповідальності, ініціативності, ділових якостей характеру є виконання доручень у скаутській групі, які розподіляються з обов'язковим урахуванням індивідуальних особливостей розвитку особистості. Так, у багатьох скаутських об'єднаннях доручення має майже кожен член скаутського патруля: патрульний лідер, медик, скарбник, літописець, господарник, ігротехнік. У кожного з них є відповідний набір вимог та обов'язків, виконання яких привчає підлітків до самостійності, відповідальності, зібраності, формує комунікативні вміння та навички співпраці в колективі.

Соціальна активність підлітків у скаутських громадських об'єднаннях розвивається за допомогою волонтерів. Волонтерська діяльність скаутів виражається в соціальному служінні, що є ще однією складовою скаутського методу. Підлітки мають можливість не тільки долучатися до суспільно корисних справ, але й ставати їх ініціаторами, створювати та реалізовувати власні проекти на локальному, регіональному, а інколи й національному рівнях.

Так, наприклад, майже в усіх об'єднаннях, які брали участь в інтерв'ю, реалізуються соціальні проекти всеукраїнського рівня: «Посланці миру», «Скаути для України», «Намисто добрих скаутських справ».

Духовний напрям реалізовується за допомогою виконання скаутами свого обов'язку перед Богом. Скаутські об'єднання допомагають підліткам в орієнтації та виборі загальнолюдських цінностей, надають можливість досліджувати, робити відкриття й розвивати релігійне сприйняття для того, щоб знайти Бога в собі та в інших людях. Сприяють залученню до життя місцевої релігійної громади; виховують терпляче й толерантне ставлення, а також відчуття зацікавленості та діалогу з іншими конфесіями.

Принципами духовного розвитку у скаутингу є: природність (духовний розвиток скаута здійснюється через його моральне й відповідальне ставлення до самого себе, до інших людей, навколишнього світу), свобода вибору (скауту надається свобода вибору релігійної конфесії, ступеня його заглибленості в релігійне життя). Слід зауважити, що така свобода передбачає усвідомлення скаутом пріоритету духовних цінностей, його готовності виконати свій обов'язок перед Богом.

Це відбувається під час молитов, із яких скаути починають всі свої справи, під час спілкування з духовними наставниками в літніх наметових таборах, під час обговорення в гуртах та патрулях біблійних оповідей та сюжетів, прикладів із життя святих, під час Днів роздумів, що традиційно відбуваються в кожному скаутському громадському об'єднанні. Так, наприклад у «Скаути Києва», «СОУС» налагоджена тісна співпраця з представниками організації «Православні скаути», які відповідають за духовний напрям розвитку організації.

Класифікація напрямів діяльності скаутських громадських об'єднань ВМГО «НОСУ» з розвитку особистісного потенціалу підлітків представлена в табл. 1.

Таблиця 1

Класифікація напрямів діяльності скаутських громадських об'єднань ВМГО «НОСУ» з розвитку особистісного потенціалу підлітків»

Класифікаційна ознака	Напрямок	Зміст
За видами діяльності	туристичний	походи, краєзнавчі екскурсії, таборування, скелелазіння, велотуризм
	дослідницький	краєзнавчі екскурсії, експедиції, походи, пошукові квести
	ігровий	навчальні та розвивальні ігри, квести
	національно-патріотичний	пізнання своєї історії, традицій, звичаїв
	волонтерський	участь у благодійних акціях, проектах
	екологічний	екологічні акції, проекти
За сферами розвитку особистості	фізичний	походи, таборування, складання скаутських умінь та знань лісу, скаутські випробування
	емоційний	організація тематичних концертів, вечорів, конкурсів
	духовний	бесіди з духовними наставниками, участь у діяльності релігійної громади
	соціальний	добрі справи, організація благодійних акцій, проектів

Усі скаутські громадські об'єднання ВМГО «НОСУ» організовують діяльність із розвитку особистісного потенціалу підлітків, використовуючи скаутський метод. Відповіді респондентів дозволили дійти висновку, що організаціями припускаються відхилення від скаутського методу, оскільки не всі елементи покладено в основу напрямів діяльності, часто відсутній взаємозв'язок або ж рівномірний розподіл між елементами скаутського методу, а також викривляється їх зміст. Така ситуація призводить до зміни сутності скаутської системи виховання, ускладнює діяльність вітчизняних скаутських громадських об'єднань із розвитку особистісного потенціалу підлітків, унеможливлює створення якісних виховних програм за міжнародними скаутськими стандартами.

Такі скаутські об'єднання, як «Слідопит», «Скіф», «Скауты Києва», «СОУС», «Скауты Миколаєва» віддають перевагу таким формам роботи з розвитку особистісного потенціалу підлітків, як таборування та походи. Оскільки життя на природі дозволяє реалізовувати багато напрямів

скаутської діяльності одночасно й дозволяє підліткам випробовувати і загартовувати свій характер.

Акцент у побудові діяльності з розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях робиться на: створенні умов, які дозволяють виявити потреби підлітків у нових знаннях, уміннях та навичках; формуванні загальнолюдських цінностей; прийнятті підлітком відповідальності за себе і власний розвиток через дотримання скаутських принципів та закону; прикладі дорослих лідерів та врахуванні в роботі з дітьми вікових і фізіологічних особливостей розвитку підлітків

Вікові групи та назви у скаутських громадських об'єднаннях мають відмінності в молодших групах скаутів, віком від 6 до 11 років. Такі групи мають назви – «молодші скаути» та «розвідники». Інша група підлітків представлена у скаутських громадських об'єднаннях віком від 12 до 18 років. У той самий час існує різниця у граничній межі підліткового віку. Існуючі підсекції групи підлітків мають назви «слідопити» – 12–14 років, «мандрівники» – 14–16 років, «дослідники» – 16–18 років.

Діяльність із розвитку особистісного потенціалу в різних вікових групах скаутів різниться. З дітьми 6–11 років робота будується в ігровій формі, а от для скаутів 12–16 років до ігрової форми додається навчально-дослідницька та проектна діяльність. Зі скаутами вікової групи 16–24 роки до вище перерахованих форм додається профорієнтаційна діяльність та наставництво. Особливий наголос у віковій групі 12–16 років робиться на формуванні відповідальності за взяті на себе зобов'язання, які відображаються у скаутських обіцянці й законі.

Усі скаутські громадські об'єднання виділяють шість сфер розвитку особистісного потенціалу підлітків: емоційна, фізична, інтелектуальна, соціальна, духовна, вольова. Слід зазначити, що не всі сфери розвиваються гармонійно і в повному обсязі, іноді робиться акцент лише на декількох із них. Так, наприклад, у скаутських об'єднаннях «Скіф», «Тотем», «Слідопит» акцент робиться на туристичній та краєзнавчій роботі; скаутське об'єднання «СОУС» визначили провідними для себе волонтерський напрям, соціальне служіння, туризм; Одеський обласний осередок ВМГО «НОСУ» активно розвиває в підлітків емоційну та духовну сфери.

В організаціях відсутні плани розвитку особистісного потенціалу підлітків відповідно до означених сфер, не визначені форми та методи, які доцільно застосовувати з цією метою.

Серед труднощів, які виникають у скаутських громадських об'єднаннях у процесі реалізації заходів із розвитку особистісного потенціалу підлітків, респонденти зазначали: відсутність відповідної комплексної програми, некваліфікованість дорослих лідерів для здійснення такої діяльності; дефіцит методичних матеріалів і рекомендацій; відсутність просвітницьких та мотиваційних програм для

дорослих лідерів; відсутність програм залучення батьків до роботи у скаутських громадських об'єднаннях; неузгодженість виховних цілей із розвитку особистісного потенціалу підлітків; нерозробленість критеріїв, за якими можна було б оцінювати стан особистісного розвитку підлітків.

У скаутських громадських об'єднаннях простежується брак дорослих лідерів та волонтерів, оскільки недостатньо результативною є робота із залучення нових членів. Також існує значна плінність серед дорослих лідерів – вихованців скаутських громадських об'єднань. У всіх скаутських громадських об'єднаннях є необхідність проектування програм для підлітків за участю самих підлітків.

Моніторинг та оцінка розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях майже не проводиться. Так, у деяких скаутських громадських об'єднаннях (СО «Слідопит», СО «Плай», СО «СОУС») моніторинг і оцінка розвитку особистісного потенціалу виражається через отримання підлітками відзнак за випробування у спеціальностях, уміlostях, іграх. Їхня активність вимірюється кількісними показниками. У таких скаутських об'єднаннях, як «Скаути Києва», «Скіф», «Скаути Дніпра» та «Скаути Миколаєва» існує система рейтингового оцінювання груп, але особистісний розвиток кожного члена об'єднання, у повному обсязі, не оцінюється. Як правило, це відбувається під час літнього таборування або в кінці року на загальному заході скаутського громадського об'єднання.

В усіх скаутських громадських об'єднаннях відсутні механізми та критерії моніторингу й оцінки розвитку особистісного потенціалу підлітків. На думку респондентів, які брали участь у глибинному інтерв'ю, оцінка та моніторинг повинні здійснюватися в патрулі на основі самоаналізу за участю дорослого та членів команди. Необхідною є також візуалізація особистісного прогресу.

Деякі організації мають практичний досвід створення індивідуальних планів саморозвитку, які систематично (двічі на рік) аналізуються та коригуються («Скаути Києва»).

Також ми просили зазначити респондентів, якими є найважливіші умови для ефективної роботи скаутських громадських об'єднань із розвитку особистісного потенціалу підлітків. Узагальнюючи відповіді респондентів, з числа найважливіших умов можна виділити такі: розробка та впровадження структурованої, єдиної, уніфікованої програми розвитку скаутів у ВМГО «НОСУ», яка би ґрунтувалася на системному підході щодо організації роботи зі скаутами та враховувала вікові й фізіологічні особливості розвитку дитини; розробка методичних матеріалів та рекомендацій щодо впровадження та реалізації даної програми; наявність та реалізація програм систематичної підготовки дорослих лідерів; наявність скаутського методичного центру для навчання та професійного зростання дорослих лідерів; чітко сформульовані виховні цілі та пропозиції для кожної вікової групи у скаутингу, критерії оцінки

та моніторингу розвитку дітей і підлітків у скаутингу; створення умов для систематичної, постійної роботи з патрулями, районні скаутські центри за місцем проживання; постійний перегляд скаутського методу та його адаптація до сучасних умов.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, урахування зазначених у процесі глибинного інтерв'ю лідерами скаутських громадських об'єднань ВМГО «НОСУ» умов забезпечення розвитку особистісного потенціалу підлітків-скаутів дозволило нам визначити й обґрунтувати соціально-педагогічні умови розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях, а саме: урахування стандартів Всесвітньої організації скаутського руху у процесі розробки комплексної програми розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях; координація дорослими лідерами процесу розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях; моніторинг та оцінка стану розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях.

Визначені нами соціально-педагогічні умови сприятимуть розвиткові особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці змістово-технологічного забезпечення соціально-педагогічних умов розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid).
2. Окушко, Т. К. (2010). Теоретичні засади формування світоглядної позиції підлітків у дитячому об'єднанні. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 14, 326–336 (Okushko, T. K. (2010). Theoretical foundations of the formation of ideological position for adolescents in children's association. *Theoretical and methodological problems of education of children and pupils youth*, 14, 326–336).
3. Романовська, Л. (2011). Сучасне дитяче громадське об'єднання як колективний суб'єкт діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 21, 172–174 (Romanovska, L. (2011). Modern children's public association as a collective subject of activity. *Scientific bulletin of Uzhgorod National University*, 21, 172–174).
4. Трохимов, С. В. (2004). *Справочное пособие для возрастной группы скаутов*. Киев: Региональное Бюро Евразии Всемирного Скаутского Бюро (Trokhimov, S. V. (2004). *A reference book for the age group of scouts*. Kiev: Regional Bureau of Eurasia World Scout Bureau).
5. Сутнісні характеристики скаутингу. Режим доступу: www.ukrscout.org/index.php/uk/informatsiya-pro-organizatsiyu (Essential characteristics of scouting. Retrieved from: www.ukrscout.org/index.php/uk/informatsiya-pro-organizatsiyu).

РЕЗЮМЕ

Сапи́га Светлана. Социально-педагогические условия развития личностного потенциала подростков в скаутских общественных организациях.

В статье дано определение понятия «развитие личностного потенциала подростков в скаутских общественных объединениях». С помощью глубинного интервью лидеров скаутских общественных объединений охарактеризованы социально-педагогические измерения деятельности скаутских общественных объединений. Обоснованы социально-педагогические условия развития личностного потенциала подростков, способствующие развитию личностного потенциала подростков в скаутских общественных объединениях, а именно: учёт стандартов Всемирной организации скаутского движения в процессе разработки комплексной программы развития личностного потенциала подростков в скаутских общественных объединениях; координация взрослыми лидерами процесса развития личностного потенциала подростков в скаутских общественных объединениях; мониторинг и оценка состояния развития личностного потенциала подростков в скаутских общественных объединениях.

Ключевые слова: личностный потенциал, развитие личностного потенциала подростков, скаутские общественные объединения, скаутский метод, социально-педагогические условия.

SUMMARY

Sapiha Svitlana. Socio-pedagogical conditions for the development of the personal potential of adolescents in Scout public associations.

The analysis of the basic concepts of “scouting”, “scout method”, “Scout public association” gave grounds for determining the development of personal potential of adolescents in Scout public associations as a process of systematic self-improvement and self-development of adolescents, through interaction and harmonious disclosure of components of the personal potential in the Scout educational environment.

Through the in-depth interview of the leaders of Scout public associations, the social-pedagogical dimensions of the activity of Scout public associations have been characterized: the purpose and directions of the activity of Scout associations have been determined; the content, forms of activity of public associations for the development of personal potential have been analyzed, common and different in the formation of age groups and sections in Scout public associations have been outlined; certain areas in which personal potential develops in Scout public associations have been highlighted; it has been determined what difficulties arise in the process of realization of activities on the development of the personal potential of adolescents, which needs to be rethought, improved in the context of organization of work on the development of the personal potential of adolescents, how monitoring and evaluation of the personal potential of adolescents are conducted. The social and pedagogical conditions of the development of the personal potential of adolescents that promote development of the personal potential of adolescents in Scout public associations are substantiated, namely: taking into account the standards of the World Organization of the Scout Movement in the process of developing a comprehensive program for the development of the personal potential of adolescents in Scout public associations; coordination of adult leaders in development of the personal potential of adolescents in Scout public associations; monitoring and evaluation of the development of the personal potential of adolescents in Scout public associations.

The identified socio-pedagogical conditions will promote development of the personal potential of adolescents in Scout public associations. Prospects for further research we see in

the development of content and technological provision of socio-pedagogical conditions for the development of personal potential of adolescents in Scout public associations.

Key words: *personal potential, development of personal potential of adolescents, Scout public associations, scout method, socio-pedagogical conditions.*

УДК 37.018.262:371.213.3:37.018.3:316.663.2:316.346.2

Тетяна Шевченко

Сумський обласний центр соціальних
служб для сім'ї, дітей та молоді

ORCID ID 0000-0001-5278-8627

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/055-065

ПІДГОТОВКА КАНДИДАТІВ ТА ПІДВИЩЕННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті здійснено спробу аналізу досвіду підготовки кандидатів та підвищення виховного потенціалу батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу в Україні в контексті проблеми формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. Автором статті використані теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури, порівняння програм підготовки кандидатів у батьки-вихователі та навчання батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, контент-аналіз документів. Обґрунтовано необхідність удосконалення системи підготовки кандидатів та підвищення виховного потенціалу батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. Автор статті приходить до висновку щодо необхідності інтегрування гендерних знань до змісту програм підготовки батьків-вихователів та програми підвищення їх виховного потенціалу, а також напрацювання технології формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у контексті їх педагогічної діяльності.

Ключові слова: *дитячий будинок сімейного типу, батьки-вихователі, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, батьківський потенціал, виховний потенціал батьків-вихователів, підготовка кандидатів у батьки-вихователі, підвищення виховного потенціалу батьків-вихователів.*

Постановка проблеми. У контексті сучасних соціально-економічних та політичних перетворень в Україні оновлюється підхід до забезпечення прав дітей. Охорона дитинства в державі Законом України «Про охорону дитинства» № 2402-III від 26 квітня 2001р. визнана загальнонаціональним пріоритетом [1]. Державна політика у сфері забезпечення прав дітей здійснюється згідно з міжнародними стандартами (зокрема: Конвенцією ООН про права дитини) [2]. Конвенція ООН про права дитини, яку прийнято у 1989 р. і ратифіковано Україною в 1991 р., проголосила право кожної дитини на сім'ю й підкреслила, що дитині для повного емоційного

комфортного розвитку найкраще виховуватися в сім'ї, в атмосфері щастя, любові та взаєморозуміння. Відповідно до зазначеного, важливими складовими державної соціальної політики стає створення умов для: реалізації права кожної дитини, у тому числі дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на виховання в сім'ї; виховання й утримання дітей відповідно до принципу родинності. Україна неухильно відмовляється від інтернатної системи виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на користь сімейних форм. Пріоритетними формами влаштування долі дітей, які залишилися без батьківської опіки, наразі в Україні є усиновлення та оформлення опіки (піклування). Водночас державою створені умови для розвитку відносно нових соціальних інститутів для влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу (далі – ДБСТ). Дитячий будинок сімейного типу – це окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі, для забезпечення сімейним вихованням та спільного проживання не менше п'яти дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [7]. Функціонування ДБСТ регулюється Положенням про дитячий будинок сімейного типу, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України №564 від 26 квітня 2002 року [6]. Метою створення ДБСТ є забезпечення належних умов для виховання в сімейному оточенні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Батьки-вихователі – особи, які беруть на виховання та спільне проживання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (далі-вихованці) [6]. Створення дитячих будинків сімейного типу в Україні розпочалося в 1989 році. У 2000 році в Україні функціонував 91 будинок сімейного типу, у яких виховувалося 762 дитини-сироти та дитини, позбавлені батьківського піклування. Кількість осередків сімейних форм у нашій країні неухильно зростає: станом на кінець 2015 р. у всіх регіонах держави функціонувало загалом 939 ДБСТ, у яких перебувало 6169 дітей. Наразі в Україні нараховується 936 дитячих будинків сімейного типу [13].

Аналіз актуальних досліджень. Як інститут виховання дітей-сиріт, ДБСТ є не закладом особливого типу для дітей-сиріт, а багатодітною родиною, тому формування особистості дитини відбувається у природніх умовах. Сім'я традиційно є одним із трансляторів соціокультурного досвіду, що надходить до дитини з боку батьків. Про важливість сімейного оточення, а також особистого впливу батьків на формування світогляду, морально-етичних ідеалів, ціннісних орієнтацій та самоусвідомлення дитини наголошували видатні педагоги: М. Драгоманов, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Особливості ДБСТ як сімейної форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування вивчали Т. Бондаренко,

Л. Волинець, Н. Комарова, Г. Лактіонова, В. Москалюк, Ж. Петрочко, І. Пеша, Л. Пономаренко, І. Ченбай та ін. Феномен виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в ДБСТ розглядається як делегування батькам права на їх виховання та утримання. Відповідно до змісту професійних функцій діяльності батьків-вихователів, остання, безсумнівно, входить до педагогічної галузі. А ефективність педагогічної роботи, згідно з компетентнісною парадигмою (В. Андрущенко, В. Варданян, І. Зязюн, В. Киричук, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.), тісно пов'язується з категорією «педагогічна компетентність». Відповідно до зазначеного, у науковому фонді серед сучасних розвідок наявна низка тих, що присвячені проблемі формування та розвитку педагогічної компетентності батьків замісної опіки. Авторами таких доробків, зокрема, є: К. Ігнатенко, Ю. Кузнєцова, З. Лаврентьєва, І. Пеша, С. Піюкова, Л. Пономаренко, Н. Хрусталькова.

Педагогічна компетентність батьків-вихователів у контексті феномену ДБСТ, на наше переконання, має визначатися якістю виконання системи виховних задач, які формулює держава щодо молодого покоління. Серед широкого переліку таких задач щодо предмету нашого дослідження можемо виокремити:

- забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості в Україні відповідно до її інтересів та можливостей;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, людей похилого віку, турбота про молодших та людей із особливими потребами;
- підтримання кращих рис української нації – працелюбності, прагнення до свободи, любові до природи та мистецтва, поваги до батьків та родини;
- створення умов для розвитку громадянської активності, професіоналізму, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина, а відтак, держави;
- сприяння розвитку фізичного, психічного та духовного здоров'я, задоволення естетичних та культурних потреб особистості;
- виховання здатності протидії проявам аморальності, правопорушень, бездуховності, антигромадської діяльності [8].

Виокремлені завдання, на наше переконання, з необхідністю потребують наявності комплексу тих особистісних характеристик батьків-вихователів ДБСТ, що визначаються як «гендерна компетентність особистості».

Мета статті – проаналізувати досвід підготовки кандидатів у батьки-вихователі ДБСТ у контексті проблеми формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

Методи дослідження. Для досягнення мети статті використано взаємопов'язані між собою методи: *теоретичні* – аналіз наукової літератури з метою тлумачення поняття «виховний потенціал батьків-вихователів ДБСТ»; порівняння програм підготовки кандидатів у батьки-вихователі ДБСТ та програми навчання для батьків-вихователів із метою підвищення їх виховного потенціалу в контексті проблеми формування їх гендерної компетентності; *емпіричні* – контент-аналіз документів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз державної соціальної політики щодо організації діяльності ДБСТ свідчить, що кандидатам у батьки-вихователі законодавчо не висуваються вимоги щодо наявності в них будь-якої освіти, у тому разі й педагогічної. Водночас, необхідною умовою створення ДБСТ є підготовка кандидатів до соціальної ролі вихователів прийомних дітей, що забезпечується проходженням ними системи відповідної підготовки [6]. Особи, які виявили бажання стати батьками-вихователями, в обов'язковому порядку мають пройти навчання за відповідною програмою, організоване обласними центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді із залученням спеціалістів з питань психології, педагогіки, медицини тощо. У контексті окресленого нами діалектичного зв'язку педагогічної та гендерної компетентностей, здійснимо спробу докладного аналізу змісту й досвіду такої підготовки.

Останній, удосконалений варіант державної «Програми підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомної батьки та батьки-вихователі» затверджений наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 24.04.2009 № 1357[3]. Метою «Програми підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі» є підготовка кандидатів у батьки-вихователі до прийняття нової соціальної ролі, прийняття усвідомленого рішення про влаштування в сім'ю дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування [3]. Зміст програми складається з шести навчальних модулів, які містять базові знання щодо:

- структури і функціонування системи влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування,
- особливостей сімейних форм влаштування таких дітей, порядку встановлення опіки, піклування,
- порядку створення та функціонування ДБСТ,
- причин та наслідків сирітства, психологічних та вікових особливостей розвитку й поведінки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування,
- специфіки входження дитини в сім'ю, рівнів адаптації сім'ї та дитини, особливостей сімейного виховання дітей даної категорії,
- взаємодії батьків та соціального працівника у процесі соціального супроводження (супроводу) сім'ї.

Обсяг програми складає 32 години, у тому числі 2 години – залік. Навчання проводиться у форматі лекцій, тренінгових занять, семінарів.

Програма покликана формувати в кандидатів у батьки-вихователі вміння щодо забезпечення безпечних умов адаптації дитини до нового соціального середовища; налагодження контактів з дитиною; визначення специфічних потреб дитини, яка влаштовується в сім'ю; забезпечення прав дитини; налагодження взаємодії із соціальним працівником у ході соціального супроводження (супроводу).

Ретельний аналіз змісту даної програми, здійснений нами, доводить, що її складові лише частково спрямовані на формування педагогічної компетентності кандидатів у батьки-вихователі, а гендерний компонент останньої взагалі не є врахованим. Особливо тривожним є факт відсутності чітко прописаних критеріїв і показників досягнення конкретних результатів кандидатами в батьки-вихователі в підсумку виконання цієї Програми.

Поряд із вище схарактеризованою державною програмою підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомної батьки та батьки-вихователі центри соціальних служб, за умови відповідного рівня фінансування, можуть використовувати українську версію програми ПРАЙД (PRIDE – Parent Resource for Information, Development and Education), що означає «Ресурси батьків для інформації, розвитку та освіти». Програма була розроблена у США на початку 90-х років для прийомних батьків, яких у західних країнах, де відсутній поділ на прийомних батьків і батьків-вихователів, називають «фостерні батьки» (від англ. foster – виховувати, доглядати за дітьми). Українська версія програми ПРАЙД створена завдяки партнерському проекту Християнського дитячого фонду (ХДФ) й нідерландської громадської організації «На маленькому прикладі» (Stichting Op Kleine Schaal) на підставі відповідних договорів з Міністерством у справах сім'ї, молоді та спорту, Державною соціальною службою для сім'ї, дітей та молоді, Радою міністрів АР Крим, обласними державними адміністраціями Кіровоградської, Черкаської, Хмельницької областей [4].

У контексті проблеми нашого дослідження цікавим є той факт, що ПРАЙД, на відміну від відповідної вітчизняної програми, стрижневим поняттям якої виступає «виховний потенціал батьків», керується поняттям «батьківська компетентність». Остання тлумачиться тут як спроможність батьків кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання, спрямовані на забезпечення сприятливих умов для життя й розвитку дитини. Основною метою програми є формування усвідомленого рішення батьків щодо створення прийомної сім'ї, дитячого будинку сімейного типу, підготовка до здійснення функцій прийомних батьків, батьків-вихователів шляхом формування необхідних сфер компетентності [4].

Розробники програми ПРАЙД виокремили 5 основних сфер батьківської компетентності: забезпечення захисту й безпеки дитини;

задоволення потреб дитини в розвитку; зміцнення стосунків дитини з її родиною; підтримка довготривалих стосунків у житті дитини; робота в команді. У даній програмі можна виділити два компоненти: перший – залучення кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі й оцінювання їхнього виховного потенціалу в процесі навчання; другий – базова навчальна програма для набуття батьківської компетентності.

Результати нашого аналізу свідчать, що державна програма підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомної батьки та батьки-вихователі і українська версія програми ПРАЙД співпадають за загальним змістом, але навчання ПРАЙДу є значно більшим за обсягом годин (загальний обсяг – 96 годин, з них 60 академічних годин аудиторної роботи), що дає змогу висвітлити важливі теми відповідно до всього обсягу визначених завдань і методологічних засад, уможливорює розширення її тематичного наповнення в той час, як Державна програма визначає лише їх необхідний мінімум, поза яким залишається, зокрема, гендерна складова.

Методика ж запровадження програми ПРАЙД розглядає набуття знань і навичок батьків-вихователів та прийомних батьків для виховання дітей як безперервний процес, що розвивається на 4-х окремих рівнях: усвідомлення, знання/розуміння, застосування навичок, закріплення навичок. Програма ПРАЙД потребує високотехнічного забезпечення і більших фінансових витрат, що значно ускладнює її використання у практичній діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Вивчення змісту програми ПРАЙД дозволило нам дійти висновку, що, попри її більш широке змістове поле, до неї залишилися не включеними питання гендерних знань майбутніх батьків-вихователів. Лише у плані проведення четвертої навчальної сесії «Повноцінний розвиток дитини та причини його затримки» розглядається етап ідентичності або змішування багатьох ролей під час міні-лекції (40 хв.) за темою «Етапи розвитку дитини», що базується на концепції періодів розвитку, автором якої є відомий американський психолог Е. Еріксон.

Після набуття кандидатами статусу батьків-вихователів ДБСТ, відповідно до «Положення про дитячий будинок сімейного типу», батьки-вихователі функціонуючих ДБСТ мають один раз на два роки проходити курс підвищення кваліфікації (перепідготовки), проведення якого забезпечують обласні центри соціальних служб [6]. З цією метою наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 04.04.2007 №1015 була затверджена «Програма підвищення кваліфікації прийомних батьків та батьків-вихователів». У подальшому дана програма була вдосконалена і поглиблена, у результаті чого була прийнята її нова редакція під назвою «Програма навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу» (затверджено наказом Мінсім'ямолодьспорту від 14.01.2011 №79). Метою

програми є «посилення виховного потенціалу батьків-вихователів, підвищення рівня їх компетентності, що сприятиме становленню позитивних взаємостосунків батьків з дітьми, повноцінному розвитку дітей та самореалізації батьків» [5].

Характеризуючи зазначену програму, вважаємо за доцільне зазначити, що і в ній, і в дотичних нормативно-правових актах термін «виховний потенціал ДБСТ», попри наявність у вітчизняному науковому полі чималої кількості дослідницьких робіт із проблем виховного потенціалу ДБСТ (В. Бондаренко, А. Гришко, Т. Журавель, І. Зверева та ін.), використовується декларативно: без визначення його конкретного змісту. Зокрема, у Положенні про ДБСТ зазначено, що батьки-вихователі один раз на два роки проходять навчання з метою підвищення їхнього виховного потенціалу [6]. При цьому тлумачення змісту, критеріїв і показників даного поняття в чинних програмах із підвищення кваліфікації не надається. Окреслений факт вимагає від нас звернутися до тлумачення поняття «потенціал» та аналізу наукових досліджень, присвячених вивченню наукової категорії «виховний потенціал батьків-вихователів ДБСТ», «батьківський потенціал». Академічний словник української мови, висвітлюючи значення терміна «потенціал» трактує його як: «приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов»; «сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил тощо, що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері» [11].

Поняття «батьківський потенціал» у вітчизняній довідниковій соціально-педагогічній літературі визначається як «сукупність педагогічних можливостей батьків, які можуть бути реалізовані (реалізуються) у вихованні дитини» [15].

Зазначимо принагідно, що в навчально-методичному посібнику «Підвищення виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів (В. Бондаренко, І. Зверева та ін.) поняття «виховний потенціал батьків-вихователів ДБСТ» використовується як загальновживане і таке, що не потребує окремого тлумачення [12]. Заслугує на увагу авторська позиція Ж. Петрович, яка наголошує, що «батьківський потенціал визначається рівнем компетентності батьків. Це спільна здатність та готовність батьків до виховання дитини, вміння використання відповідних знань і вмінь, що базується на індивідуальному підході до особистості, яка розвивається» [9].

Дослідниця Ю. Кузнецова зазначає, що для успішної реалізації завдань виховання у ДБСТ потрібно підвищити педагогічний потенціал батьків-вихователів ДБСТ через їх підготовку до виховної роботи, яку розглядає як процес формування педагогічно значущих знань, умінь та навичок на тлі усвідомленого відношення батьків-вихователів до своєї праці як до професійної діяльності та позитивного бачення своєї ролі як батьків-вихователів [10].

Водночас, порівняльний огляд змісту державних програм свідчить про наявність певного поступу в напрямі їх удосконалення: зокрема, у «Програмі навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу» редакції 2011 року, відповідно до потреб та запитів батьків-вихователів і рекомендацій спеціалістів центрів соціальних служб, розширено окремі теми, уведено нові теми: «Статеве виховання», «Подолання сексуалізованої поведінки дітей», «Попередження жорстокого поводження з дітьми та подолання його наслідків у роботі з дітьми, які його зазнали», «Особливості підліткової психології», «Профорієнтація», «Дисциплінарні методи виховання» та ін.). Програма складається з шести навчальних модулів, передбачає проходження батьками-вихователями навчання з підвищення їхнього виховного потенціалу загальним обсягом 40 годин [5].

Передбачається, що по закінченню навчального курсу з підвищення виховного потенціалу батьки-вихователі поглиблять знання про:

- формування особистості дитини;
- прийоми підвищення самооцінки;
- практичні прийоми налагодження сімейних взаємостосунків;
- соціально-психологічні фактори становлення особистості дитини та особливості її розвитку;
- методи сімейного виховання та відновлення стосунків дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, з рідними;
- шляхи формування життєвої компетентності дитини та підготовки її до самостійного життя.

Аналіз змісту Програми навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу (редакція 2011 року) свідчить, що в ній здійснено поступ і в напрямі усвідомлення важливості гендерної складової процесу соціалізації. Так, до теми 2.6 «Процес формування ідентичності у дитини» додаються два гендерно зорієнтовані джерела (№ 4 та № 8 у відповідному переліку літератури до теми). Також, до тем 3.8 і 4.3 у переліку літератури наявні джерела під номерами 3 і 4 та 5 і 6, що характеризуються як гендерно чутливі. Проте сам стислий виклад змісту означених тем все ж таки не торкається гендерної проблематики [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати аналізу системи підготовки батьків-вихователів в Україні, яка не переглядалась протягом останніх шести років, свідчить про необхідність її вдосконалення. Переважно, система підготовки батьків-вихователів передбачає підготовку до стартового періоду функціонування сімей, які беруть на виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. До змісту програм підготовки батьків-вихователів та програми підвищення їх виховного потенціалу не інтегровані гендерні знання, не розроблені технології формування гендерної

компетентності батьків-вихователів у контексті їх педагогічної діяльності. На нашу думку, указані програми мають ураховувати орієнтири, що зазначені в Національній доповіді «Цілі Сталого Розвитку: Україна» та затверджені на Саміті ООН зі сталого розвитку у 2015 році:

- забезпечення гендерної рівності, запобігання будь-яким проявам дискримінації за ознакою статі;
- забезпечення рівних прав та можливостей їх реалізації для жінок і чоловіків;
- оновлення змісту навчання шляхом упровадження навчальних програм з питань сталого розвитку, раціонального споживання, прав людини, гендерної рівності, культури, соціальної єдності, миру та ненасильства тощо;
- забезпечення принципу відповідності освіти потребам суспільного розвитку [14].

Водночас, недостатній рівень гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ, як умови і результату їх ефективної виховної діяльності, обумовлює можливі суттєві утруднення на шляху гендерної соціалізації їх вихованців у контексті проблеми вибору ними комплексу соціальних ролей, а отже спрямовує наш науковий пошук до визначення й обґрунтування педагогічних умов формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про охорону дитинства» (*Law of Ukraine "On the childhood protection"*) (2001). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua>.
2. Інформація щодо розвитку сімейних форм виховання (*Information on the family forms of education development*). Retrieved from: <http://www.mlsp.gov.ua>.
3. Конвенція про права дитини: прийнята та відкрита для підписання, ратифікації та приєднання резолюцією 44/25 Генеральної асамблеї ООН 20 листопада 1989 року; набула чинності для України з 27 вересня 1991 року. (2010). *Стан дотримання та захисту прав дитини в Україні*, (сс. 170–189). К.: ОМБУДСМАН УКРАЇНИ (*Child's Rights Convention: accepted and opened for signing, ratification and accession by resolution 44/25 of General Assembly of the United Nations on November 20, 1989; came into force for Ukraine since September 27, 1991. (2010). Status of child's rights abidance and protection in Ukraine, (pp. 170–189), OMBUDSMAN of Ukraine.*
4. Кузнецова, Ю. Н. (2004). *Подготовка приемных родителей к воспитательной работе как условие повышения педагогического потенциала приемной семьи* (автореф. дис. канд. пед. наук). Иркутск (*Kuznetsova, Yu. N. (2004). Training of foster parents for educational work as a condition of pedagogical potential increase (PhD thesis abstract). Irkutsk.*
5. Наказ Міністерства молоді та спорту від 24.04.2009 № 1357. *Програма підготовки кандидатів в опікуни, піклувальників, прийомні батьки та батьки-вихователі*. (Family, Youth and Sports Ministry Decree of 24.04.2009 No.1357. *Candidates for foster parents and family type orphanage foster parents training program*).

6. Наказ Міністерства молодёспорту від 25.07.2007 №2670. Підготовка кандидатів у прийомні батьки, батьки-вихователі. Українська версія програми ПРАЙД. (Family, Youth and Sports Ministry Decree of 25.07.2007 No.2670. Candidates for foster parents and family type orphanage foster parents training program. Ukrainian version of PRIDE program)

7. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження програми навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу» (Family, Youth and Sports Ministry Decree "Validation of Foster parents and family type orphanage foster parents training program in order to improve their educational potential"). Retrieved from: <http://zakon1.rada.gov.ua>.

8. Національна доповідь «Цілі Сталого Розвитку: Україна» (National Report "Sustainable Development Goals: Ukraine"). Retrieved from: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>

9. Петрович, Ж. В. (2011). Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах (автореф. дис. ... докт. пед. наук). Київ (Petrochko, Zh. V. (2011). Theory and practice of social and pedagogical rights security of children who found themselves in difficult life situation, (Dsc thesis abstract).

10. Зверева, І. Д. (Ред.) (2011). Підвищення виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів. К.: Версо04 (Zvierieva, I. D. (2011). Foster parents and family type orphanage foster parents educational potential increase).

11. Положення про дитячий будинок сімейного типу: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 26.04.2002 р. (2002). Збірник урядових нормативних актів України, 26, 311 (Family type orphanage regulations: approved by the decree of Cabinet of Ministers of Ukraine of 26.04.2002. (2002). Digest of government normative acts of Ukraine, 26, 311).

12. Сімейний кодекс України: за станом на 17 березня 2008 р. (2008). Верховна Рада України: офіц. вид. К.: Парламентське вид-во. (Бібліотека офіційних видань). (Ukrainian Family Code: as of March 17, 2008. (2008). Supreme Council of Ukraine: official publication. Parliamentary publish house. Library of Official publications).

13. Кизименко, Л. Д., Бедна, Л. М. Словник-довідник соціального працівника (Kizimenko, L. D., Bidna, L. M. Social worker Dictionary). Retrieved from: <http://ipp.lp.edu.ua/Library/004/004.html>.

14. Словник української мови: в 11 томах. (1976). Т. 7, с. 402. Київ (Ukrainian language dictionary: 11 books (1976). Vol. 7, p.402).

15. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки: затверджено Указом Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015 (Strategy of national-patriotic upbringing of children and youth for 2016–2020: approved by Decree of the President of Ukraine dated October 13, 2015 № 580/2015). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua>.

РЕЗЮМЕ

Шевченко Татьяна. Подготовка кандидатов и повышение воспитательного потенциала родителей-воспитателей детских домов семейного типа: достижения, проблемы и перспективы.

В статье предпринята попытка анализа опыта подготовки кандидатов и повышение воспитательного потенциала родителей-воспитателей детских домов семейного типа в Украине в контексте проблемы формирования гендерной компетентности родителей-воспитателей детских домов семейного типа. Автором статьи использованы теоретические и эмпирические методы

исследования: анализ научно-педагогической литературы, сравнение программ подготовки кандидатов в родители-воспитатели и обучение родителей-воспитателей детских домов семейного типа, контент-анализ документов. Обоснована необходимость совершенствования системы подготовки кандидатов и повышения воспитательного потенциала родителей-воспитателей детских домов семейного типа. Автор статьи приходит к выводу о необходимости интегрирования гендерных знаний в содержание программ подготовки родителей-воспитателей и программы повышения их воспитательного потенциала, а также наработки технологии формирования гендерной компетентности родителей-воспитателей ДДСТ в контексте их педагогической деятельности.

Ключевые слова: детский дом семейного типа, родители-воспитатели, дети-сироты и дети, лишенные родительской опеки, родительский потенциал, воспитательный потенциал родителей-воспитателей, подготовка кандидатов в родители-воспитатели, повышение воспитательного потенциала родителей-воспитателей.

SUMMARY

Shevchenko Tatiana. Training candidates and increasing the educational potential of the foster parents from family type orphanage: achievements, problems and prospects.

Relevance of the problem is determined by the state policy of Ukraine on children's rights ensuring according to international standards. For the realization of rights to be raised in family for orphans and children deprived of parents care the state created conditions for the relatively new social institution development: family type orphanages, in which parents are given the right to raise and maintain the orphans. The necessary condition for creating a family type orphanage is training candidates for social role of foster parents which is ensured by their compulsory attendance of relevant programs' training system. An attempt to analyze in the article the experience of training candidates and increasing the educational potential of foster parents from family type orphanage in the context of the problem of foster parents' gender competence formation is made. The author used theoretical and empirical research methods, such as analysis of scientific and pedagogical literature, comparison of the foster parents' training program and family type orphanages foster parents' candidates training program, documents content analysis. Author's analysis of candidates training and foster parents' from family type orphanage educational potential improvement experience suggests that the level of gender competence of foster parents from family type orphanage is insufficient which causes possible difficulties on the way of gender socialization of their foster-children in the context of the problem of their choosing complex of social roles. The need for further study of gender competence as a component of a gender paradigm in the process of social transformation, improving the system of candidates training and foster parents' educational potential increase is justified. The author of the article comes to the conclusion on the necessity of integrating gender knowledge into the content of foster parents training programs and the program for improving their educational potential, as well as the development of the gender competence forming technology of the foster parents from family type orphanage in the context of their pedagogical activity and directs further research for defining and reasoning of pedagogical conditions of gender competence formation of foster parents from family type orphanage.

Key words: family type orphanage, foster parents, orphans and children deprived of parental care, parenting potential, educational potential of foster parents from family type orphanage, foster parents candidates training, foster parents' educational potential increase.

УДК 373.5.091:37.018.32(477.52)“1922/1930”

Ольга Штань

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7095-0579

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/066-075

РЕФЛЕКСИВНЕ ОСМИСЛЕННЯ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОХТИРСЬКОГО ДИТЯЧОГО МІСТЕЧКА КРІЗЬ ПРИЗМУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (1922–1930 рр.)

У статті розглянуто процес і результат національно-патріотичного та трудового виховання дітей в Охтирському дитячому містечку. З'ясовано виховні паралелі концепції нової української школи й організації навчально-виховного процесу в Охтирському дитячому містечку. Установлено засоби виховання дітей, проаналізовано погляди М. Л. Довгополюка в національно-патріотичному і трудовому напрямі виховання. Розглянуто педагогічні ідеї та принципи, які були впроваджені М. Довгополюком у навчально-виховному процесі Охтирського дитячого містечка в національно-патріотичному та трудовому вихованні.

Ключові слова рефлексивне осмислення, виховання учнів, Охтирське дитяче містечко, М. Л. Довгополюк, 1922–1930 рр.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку демократичного суспільства, у нових соціально-економічних умовах особливого значення набуває проблема виховання в учнів системи загальнолюдських цінностей, яка потребує забезпечення сприятливих умов для розвитку соціуму, пріоритетної уваги до проблем виховання з боку держави. Роль, місце і становище дітей у суспільстві, рівень ставлення дорослих до дітей, турбота про їхні долі, створення достатніх і комфортних умов для їхнього розвитку, захисту прав шляхом формування та реалізації адекватної соціальної політики – запорука розвитку держави.

Згідно з концепцією Нової української школи, пріоритетного значення в розбудові новітньої освітньо-виховної системи набуває завдання виховувати в учнів комплекс загальнолюдських цінностей – національно-патріотичних: патріотизм, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури; морально-етичних: гідність, чесність, турбота, повага до себе та інших людей; фахових: безперервна освіта, праця, самоосвіта, відповідальність; соціально-політичних: свобода, демократія, справедливість, солідарність. Зміст виховання оновлювався з накопиченням практичного досвіду. Невичерпною скарбницею цінних думок, ідей, починань та висновків є досвід минулого. Носієм вітчизняного досвіду педагогічної теорії і практики є Матвій Лукич Довгополюк – директор Охтирського дитячого містечка. Форми та методи роботи, які запровадив М. Довгополюк, базуються на традиціях класики

педагогіки XIX – початку XX ст. Вони орієнтували учнівську молодь на інтеграцію особистості в соціальне життя та майбутню трудову діяльність.

Аналіз актуальних досліджень. Автори наукових праць і публікацій А. Близнюк, О. Галкін, В. Голубченко, А. Ткаченко, Н. Трипутіна, Т. Філімонова звернули увагу на багаторічну плідну діяльність вітчизняного педагога зі створення достатньо цілісної системи виховання безпритульних дітей, у центрі якої знаходилося національно-патріотичне та трудове виховання, яке постійно було пов'язане з навчанням (в основному в семирічній школі).

Метою статті є висвітлення цільових пріоритетів, змісту та методів виховання в Охтирському дитячому містечку (1922–1930 рр.).

Методи дослідження. Для досягнення мети використовувалися конкретно-пошуковий (теоретичний аналіз, класифікація, систематизація архівних документів) та логіко-історичний аналіз (здійснення аналізу матеріалів періодичних видань, листів-спогадів стосовно діяльності Охтирського дитячого містечка).

Виклад основного матеріалу. Організація навчально-виховного процесу в Охтирському дитячому містечку відповідала не лише ідеям становлення української національної школи першої третини XX століття, а й вимогам сьогодення. Головна роль у навчально-виховному процесі Охтирського дитячого містечка відводилася національно-патріотичному та трудовому вихованню.

Виділяючи національно-патріотичне виховання у відносно самостійний напрям виховної роботи, зазначимо про органічний взаємозв'язок з іншими напрямками (трудовим, моральним тощо), що являє собою набагато складніше співвідношення, ніж частини цілого. Виховання патріотизму – це цілеспрямована й систематична діяльність із формування в підростаючого покоління патріотичної свідомості, почуття вірності своїй Батьківщині. Патріотичне виховання здійснюється в єдності з іншими напрямками виховної роботи. Насамперед, патріотичне виховання нерозривно зв'язане з трудовим вихованням.

У 1920 р. було розроблено перший навчальний план, відповідно до якого у школі дитячого містечка передбачалося вивчення рідної мови, математики, природознавства, фізики, хімії, історії, географії, краєзнавства; запровадження розважальних ігрових та фізичних рухів. З 1921 р. щорічно видаються «Порадники» соціального виховання – джерела визначення змісту та особливостей організації навчальної й виховної роботи дитячих закладів соціального виховання [1, с. 38].

Апелюючи до вимог, поставлених до організації виховної роботи в дитячому містечку, М. Л. Довгополюком розроблено низку положень щодо діяльності Охтирського дитячого містечка. Матвій Лукич прагнув зацікавити своїх вихованців. Педагоги брали за приклад творчість Г. Сковороди, який свого часу перебував у м. Охтирка. Виховання природних здібностей дітей

та навчання їх рідною мовою вважалося головним принципом життя українського філософа і просвітителя.

Матвій Лукич упроваджував педагогічні ідеї та принципи, спрямовані на пропагування рідної мови у процесі навчання, виховання на демократичних засадах та етнокультурних традиціях українського народу, заохочення вихованців до виконання доручень шляхом створення доброзичливої атмосфери в дитячому містечку.

М. Довгополук вважав, що школа має бути українською, що необхідно постійно розвивати патріотичні почуття вихованців. Українська мова, яка панувала в школі – це не лише засіб спілкування, а й засіб пізнання діяльності та творчості власного народу. Педагог згадував «Рідне слово» К. Ушинського, де вказано, що: «У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина; у ній втілюється творчою силою народного духу в думку, у картину і звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси й ріки, її бурі й грози – весь той глибокий, повний думки й почуття, голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворої батьківщини, який відбивається так виразно в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів. Проте в світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не тільки природа рідної країни, а й уся історія духовного життя народу...» [9, с. 12]. Неперервне захоплення ідеями українізації відображено на створенні й реалізації власної методики організації життя в Охтирському дитячому містечку.

З метою прищеплення вихованцям любові до української мови та літератури М. Довгополук створив літературний гурток, вихованці якого мали можливість розвивати власні письмові й усні навички – писати прозові та поетичні твори з їх подальшим декламуванням. Окрім цього, було організовано зустрічі з письменниками задля обміну досвідом (рис. 1).



Рис. 1. Вихованці літературного гуртка Охтирського дитячого містечка

До дитячого містечка приїздили Олесь Досвітній, Олександр Копиленко, Всеволод Вишневецький, Валеріан Підмогильний та ін. Гуртківці читали власні вірші та твори Т. Шевченка, Л. Курбаса, О. Олесь. У закладі також діяв краєзнавчий гурток, вихованці якого здійснювали піші мандрівки до Скельки, Климентового. На місці відпочинку гуртківці створювали табір із кухнею, спортивним майданчиком; установлювали чергування та проводили спортивні змагання [4, с. 7].

У межах реформування системи сучасної освіти школа матиме право розробляти і впроваджувати власні освітні програми [2, с. 43]. Саме такий шлях розв'язання освітніх проблем вбачаємо в директора М. Довгополюка, який створив програми з української літератури і краєзнавства, у яких значна увага приділена збереженню й відтворенню історичної пам'яті українського народу. Його педагогічні погляди було спрямовано на моральне і трудове виховання дітей у процесі формування особистості.

Аналіз архівних джерел свідчить про те, що у своїх педагогічних поглядах М. Довгополюк вирізняв трудове виховання як організаційну ланку життєдіяльності закладу. Окрім виховного процесу утримання такого господарства мало практичне значення – забезпечення вихованців усім необхідним, що вже мало виховне значення [7, с. 104].

Директор М. Л. Довгополюк вважав основою розвитку і становлення дитячого колективу виховання працею. Процес трудового виховання був ключовим в Охтирському дитячому містечку, завдяки потужній праці вихованців створювалася певна внутрішня культура і благоустрій у містечку. Матвій Лукич усвідомлював всю необхідність трудового виховання для згуртування колективу та прищеплення своїм учням різноманітних навичок, які стануть дітям у нагоді в самостійному дорослому житті. Реалізації цього задуму сприяла матеріальна база дитячого містечка. У розпорядженні містечка було 120 гектарів орної землі, сади площею 70 га, ферма, пасіка, млин, сушарня для фруктів та майстерні: столярна, слюсарна, швейна. Також діяли медичний кабінет, пральня, бібліотека та клуб. Дане багатогалузеве господарство вимагало догляду.

Варто нагадати, що дитяче містечко створювалося як навчально-трудова колонія. Згідно з цим, діти в містечку повинні були поєднувати своє навчання з трудовою діяльністю. Для містечка була характерна як сільськогосподарська, так виробнича діяльність. А саме сільськогосподарська діяльність була основною. На відміну від виробничої, до сільськогосподарської діяльності були залучені всі вихованці, окрім молодших школярів [6, с. 12].

Трудова діяльність вихованців Охтирського дитячого містечка була зосереджена у трьох колоніях, які розташовувалися далеко від самого містечка. Усі ці колонії були розташовані в колишніх поміщицьких маєтках, які були конфісковані радянською владою. Колонія «Македонщина»

розташовувалася на дальньому від м. Охтирки кінці Поліг, поруч із залізницею. Колонія «Сидореччина» була розташована біля с. Пархомівка, на відстані 30 км від міста. Колонія «Велике Озеро» знаходилася за 8–9 км від Охтирки на шляху до м. Харків. Як згадує Чорнявський, виїзд в колонію на роботу вихованці чекали «як велике свято і довір'я» [11, с. 16]. До місць призначення вирушали так званими «поїздами». На возах везли різний посуд, одяг, продукти. Діти йшли пішки, веселились, хто втомлювався – міг під'їхати. Діти, які влітку залишалися в містечку, доглядали за конюшнею та фермою (рис. 2).



Рис. 2. Вихованці Охтирського дитячого містечка допомагають працівникам у конюшні

Жили в палатках, їжу готували в казанах. За спогадами Чорнявського, цей період залишав надзвичайно приємне враження на все життя. Після роботи, коли всі збиралися на вечерю, лунав незмовкаючий сміх, веселощі, пісні. З шостої години ранку всі були на своїх ділянках. Діти виконували всі завдання: від посівів до збору врожаю. Вирощували майже всі сільськогосподарські культури. Забезпечували не лише себе, а ще й здавали державі частину врожаю [11, с. 15].

Виховний момент вбачає у створенні самими вихованцями матеріальних благ, підвищенні культурно-побутового рівня життя в містечку. Матвій Лукич вважав, що самостійна праця допоможе виховати в дітей найважливіші людські цінності – повагу до праці інших, до своїх товаришів та колективу.

У здійсненні виховного процесу в новій українській школі, як і в Охтирському дитячому містечку, ураховувалися такі організаційні орієнтири: 1) виховання не зводиться до окремих виховних занять; 2) до

створення виховного середовища залучається весь колектив містечка; 3) учитель є взірцем, своїм прикладом він надихає й зацікавлює вихованця; 4) у плануванні діяльності враховуються індивідуальні нахили і здібності кожної дитини та створюються належні умови для їх реалізації [13].

Згідно з концепцією нової української школи, широко застосовуватимуться методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти (соціальні, дослідницькі), експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та дозволить успішніше оволодівати суспільним досвідом. У контексті нашого дослідження важливим є розуміння ефективності освітнього процесу, що була досягнута через організацію навчально-виховних осередків, які відображали навчальні потреби й інтереси дітей. Викликає інтерес організація навчальних центрів в Охтирському дитячому містечку, що здійснювалася для забезпечення дослідницької діяльності дітей, для формування самостійності, для організації роботи дітей у парах та в малих групах.

Учні працювали під керівництвом вихователів, учителів, агрономів, а також розподілялися на групи, якими в основному були класи. Уся робота, виконана вихованцями, обліковувалася. Час від часу в колонії приїздив сам М. Л. Довгополук. З настанням осені, коли роботи по господарству було завершено, діти поверталися до містечка.

Поряд із дитячим містечком розташовувалися велетенські сади. Оскільки в них росли високосортні дерева, вони вимагали більш уважного догляду. Вихованці організовувалися для прибирання в саду та збирали врожай. Врожаї були великими, тому в містечку було обладнано дві сушарні для яблук та груш. Крім цього, у монастирському саду була пасіка на 30–40 вуликів. Діти брали участь у качанні меду та догляді за бджолами. Варто наголосити, що в Охтирському дитячому містечку існувало ботанічне дослідне поле, де вирощували різноманітні трави, які згодом продавали аптекам та мали прибуток, який переважно використовували на придбання підручників. Сільське господарство дитячого містечка набуло великого розмаху. За кваліфікованою допомогою до містечка зверталися жителі навколишніх сіл [1, с. 41].

В Охтирському дитячому містечку існувала своя ферма (рис. 3). Завідували фермою кваліфіковані працівники, але щоденно їм на допомогу призначали по 5–6 учнів середніх і старших класів.

Вихованці забезпечували себе молоком та м'ясом, бо майже «кожна корова давала по 25–30 л молока, а з одного кабана отримували до 20 пудів сала» [1, с. 39].

Засобами порівняльно-зіставного аналізу архівних джерел з'ясовано, що в дитячому містечку була ціла низка майстерень, які допомагали у вирішенні побутових проблем. У майстернях працювали діти після закінчення семирічки. Для вихованців, які не навчалися в семирічній школі,

працювала дворічна навчально-виробнича майстерня. Щоб опанувати фахові навички, учнів розподіляли по майстерням за їхнім бажанням. При розподілі враховувалися вміння й можливості дітей. Вихованці охоче радилися з педагогами у виборі спеціальності.



Рис. 3. Вихованці Охтирського дитячого містечка працюють на господарському дворі

Аналіз педагогічної діяльності М. Довгополюка свідчить про те, що ключовими компетентностями в Охтирському дитячому містечку є спілкування рідною мовою, математична грамотність, компетентності у природничих науках, соціальні і громадянські компетентності, підприємливість та ведення здорового способу життя, уміння навчатися впродовж життя.

В Охтирському дитячому містечку значна увага приділялася вибору мережі майстерень. Склад майстерень підбирався таким чином, щоб діти в подальшому житті вміли робити майже все необхідне в господарстві. Керуючись таким постулатом, через деякий час діти під керівництвом майстрів забезпечували себе всім необхідним: одягом, взуттям, меблями тощо. По закінченню навчання кожен отримував певний розряд із обраної спеціальності.

Принцип «освіта впродовж життя» забезпечувався через підвищення учнями кваліфікації після отримання фаху в дитячому містечку, які згодом поверталися до закладу і продовжували роботу в дитячому містечку. Набуття вихованцями спеціальності мало на меті сприяння в подальшому навчанні вихованців. Їх направляли до навчальних закладів, коли учні досягали 18–19 років. У подальшому випускники Охтирського дитячого містечка мали можливість отримати роботу на підприємствах м. Харкова, м. Охтирки та інших міст [9, с. 13].

У свою методику трудового виховання М. Л. Довгополук включав щоденну роботу вихованців у містечку. Наприклад, усі вихованці по черзі обов'язково мали чергувати на кухні, у їдальні, пекарні, прибиранні території містечка тощо. На кухні діти сліdkували за чистотою, у пекарні допомагали просіювати муку й місити тісто, у їдальні роздавали їжу, у бібліотеці відповідали за видачу і збереження книг, у клубі, спортзалі, класах – сліdkували за збереженням наочних матеріалів та інвентаря. Слід зауважити, що ніхто з вихованців не відмовлявся від свого чергування. Ніхто з дітей не соромився мити підлогу, вікна, двері, сліdkувати за чистотою приміщень.

Ключовим виховним елементом був приклад учителя, зокрема Матвія Лукича, який вважав своїм покликанням захопити дитину, плекати гідність і віру учнів у себе, підготувати вихованців до подальшого самостійного життя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, можемо зробити висновок, що гармонійний розвиток національно-патріотичного та трудового гарту молоді став стратегічним орієнтиром навчально-виховного процесу в Охтирському дитячому містечку. Виховний процес є невід'ємною складовою усього освітнього процесу в Охтирському дитячому містечку й орієнтується на загальнолюдські цінності – національно-патріотичні; морально-етичні; фахові; соціально-політичні. Національно-патріотичне виховання перебуває в тісному взаємозв'язку із трудовим вихованням, бо однією з головних характеристик патріотизму є його дієвий характер, що виявляється у слугуванні людини Батьківщині й, насамперед, у її трудовій діяльності. Зазначимо, що кожний із цих напрямів розв'язує свої завдання, але їх аналіз показує наявність спільних завдань, що обумовлює необхідність їх комплексного розв'язання, тобто патріотичне виховання проходить паралельно з різними видами виховання, зокрема і з трудовим. Можемо констатувати, що для вихованців в Охтирському дитячому містечку було надано на вибір кілька видів роботи, при цьому було враховано вікові, статеві, індивідуальні особливості та інтереси учнів. За допомогою щоденної посильної праці вихованці набували трудові навички і звички.

Згідно з досвідом роботи Охтирського дитячого містечка, дітей навчали поваги до праці, своїх однолітків, колективу в цілому, суспільного ладу й національного відродження Батьківщини, що є суголосним із сучасною концепцією нової української школи. М. Довгополук пропаговано і стверджено ідеї національної свідомості, гідності, патріотизму народності у вихованні. Творче використання набутого досвіду вітчизняного педагога, безумовно, є важливою складовою навчально-виховної діяльності в розвитку сучасної освіти.

Подальші наукові дослідження будуть спрямовані на продовження вивчення та популяризації педагогічного досвіду М. Л. Довгополюка, використання у вирішенні проблем навчально-виховного процесу в сучасній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Близнюк, А., Голубченко, В. (2014). *Охтирське дитяче містечко*. Суми: ТОВ «Фабрика друку» (Blyzniuk, A., Holubchenko, V. (2014). *Okhtyrskyi children's town*. Sumy: SLR "Fabryka Druku").
2. Большакова, І., Софій, Н., Онопрієнко, О. (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди» (Bolshakova, I., Sophii, N., Onopriienko, O. (2017). *New Ukrainian School: Teacher's Guide*. Kyiv: Publishing House "Pleiades").
3. Голубченко, В. Ю. (2011). Педагогічне краєзнавство Сумщини: пошуки та знахідки. У А. А. Сбруєва (Ред.), *Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади*, (сс. 286–312). Суми: «МакДен» (Holubchenko, V. Yu. (2011). Educational local history of Sumy region: searches and findings. In A. A. Sbrueva (Ed.), *Innovations in the professional teacher training of a future teacher: methodological, conceptual and methodical foundations*, (pp. 286–312). Sumy: MacDen).
4. Горлач, Л. (1973). *Платон Воронько*. Київ: Веселка (Horlach, L. (1973). *Platon Voronko*. Kiev: Rainbow).
5. *Державний архів Сумської області*, ф. Р435, оп. 1, спр.17, арк. 6–8 (State Archive of Sumy Region, f. P435, descr. 1, case 17, sheet 6–8).
6. *Державний архів Сумської області*, ф. Р435, оп. 1, спр. 18, арк. 12 (State Archive of Sumy Region, f. P435, descr. 1, case 18, sheet 12).
7. *Державний архів Сумської області*, ф. Р.1635, оп. 1, спр. 200, арк. 104 (State Archive of Sumy Region, f. P.1635, descr. 1, case 200, sheet 104).
8. *Державний архів Харківської області*, ф. Р.102, оп. 1, спр. 13, арк. 12 (State Archive of Kharkiv Region, f. P.102, descr. 1, case 13, sheet 12).
9. Колодяжний, Г. А. (1930). *Листи-спогади*. Охтирка: Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області (Kolodiazhnyi, H. A. (1930). *Letters-memories*. Okhtyrka: Archive of the Okhtyrka Museum of Local Lore in the Sumy region).
10. Микитюк, І. (1939). *Золоте дитинство*. Охтирка: Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області (Mykytiuk, I. (1939). *Golden childhood*. Okhtyrka: Archive of the Okhtyrka Museum of Local Lore in the Sumy region).
11. Попова О. К. (1937). *Листи-спогади*. Охтирка: Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області (Popova, O. K. (1937). *Letters-memories*. Okhtyrka: Archive of the Okhtyrka Museum of Local Lore in the Sumy region).
12. Самброс, Ю. П. (1930). *Деякі з моїх згадок про незабутнього Матвія й тодішні часи*. Охтирка: Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області (Sambros, Yu. P. (1930). *Some of my references to the unforgettable Matthew and the past times*. Okhtyrka: Archive of the Okhtyrka Museum of Local Lore in the Sumy region).
13. *Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Concept of realization of state policy in the sphere of reforming of general secondary education "New Ukrainian school" for the period till 2029)*. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p>

РЕЗЮМЕ

Штань Ольга. Рефлексивное осмысление воспитания учащихся Ахтырского детского городка сквозь призму новой украинской школы (1922–1930 гг.).

В статье рассмотрен процесс и результат национально-патриотического и трудового воспитания детей в Ахтырском детском городке. Выявлены воспитательные параллели концепции новой украинской школы и организации учебно-воспитательного процесса в Ахтырском детском городке. Установлены средства воспитания детей, проанализированы взгляды М. Л. Довгополюка в национально-патриотическом и трудовом направлении воспитания. Рассмотрены педагогические идеи и принципы, которые были внедрены М. Довгополюком в учебно-воспитательном процессе Ахтырского детского городка в национально-патриотическом и трудовом воспитании.

Ключевые слова: рефлексивное осмысление, воспитания учащихся, Ахтырский детский городок, М. Л. Довгополюк, 1922–1930 гг.

SUMMARY

Shtan Olha. Reflexive comprehension of the pupils' upbringing in the Okhtyrskiy children's town through the prism of new Ukrainian school (1922–1930).

The article deals with the process and result of the patriotic and labor education of children in the Okhtyrskiy children's town. Educational parallels of the concept of the new Ukrainian school and organization of educational process in Okhtyrsky children's town are found. The means of education of children are established, the views of M. L. Dovhopoliuk are analyzed in the national-patriotic and labor orientation of upbringing. The pedagogical ideas and principles that were introduced by M. Dovhopoliuk in the educational process of Okhtyrskiy children's town are considered. The purpose of the article is to highlight the essence of the national-patriotic and labor education trends in the Okhtyrskiy children's town (1922–1930). In order to achieve the goal, specific search (theoretical analysis, synthesis, systematization of archival documents) and logical-historical analysis (analysis of materials of periodicals, memoirs concerning the activity of Okhtyrskiy children's town) were used. We can conclude that harmonious development of labor, national patriotism and moral restoration of youth became the focus of the educational process in the Okhtyrskiy children's town. National patriotic education is connected with labor education, because one of the main characteristics of patriotism is its effective character, which manifests itself in serving Motherland and, first of all, the person's work activity. According to the practice of Okhtyrskiy children's town, children were taught the respect for the social system and the national revival of the Motherland, which is coherent with the modern concept of the new Ukrainian school. M. Dovhopoliuk propagated and affirmed the ideas of the national consciousness, dignity, patriotism of people in education. Further research will be aimed at continuing the study and popularization of the pedagogical experience of M. Dovhopoliuk, its use in solving educational problems in the modern school.

Key words: reflexive comprehension, upbringing of students, Okhtyrskiy children's town, M. L. Dovhopoliuk, 1922–1930.

UDC 373.5.015.31:17.022.1

Tatyana Uvarova

Kharkiv National

Automobile and Highway University

ORCID ID 0000-0001-8502-2441

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/076-085

ENRICHMENT OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF TEENAGERS WITH EDUCATIONAL MATERIAL RELATED TO THE COVERAGE OF WAYS OF ACHIEVING HAPPINESS AS A PERSONAL SELF-REALIZATION

The article highlights the stages and content of research and experimental work on the realization of pedagogical conditions of formation in teenagers of the notions of happiness as personal self-realization. The essence of the concept “pedagogical conditions” is specified. Pedagogical conditions for the formation in teenagers ideas about happiness as personal self-realization are determined and theoretically grounded. The process of enriching the content of educational activity of teenagers’ educational material related to the coverage of the ways to achieve human happiness in life is reviewed. The list of educational disciplines in the process of studying of which the students’ interest in the problem of happiness has become more active is given in the article. It became possible to include additional materials on the named topic. The examples of questions and problems with the help of which it was established which basic ideas about happiness have pupils are given, what were the prevailing ideas about happiness at different stages of society’s development, what is the essence of the phenomenon of happiness from the position of modern science and with the support of concrete examples from the life of real people, the conditions and circumstances that contribute to a sense of happiness, as well as the ways to achieve it. The forms of work with sources of various information about happiness are described: preparation of reports, organization of discussions, round tables and game-discussions on the lessons of Ethics and Health Basics; reading and discussion of literary texts of different genres and types provided by the school curriculum in such disciplines as Ukrainian literature and Foreign literature; listening to classical music, singing songs in Ukrainian and English; enrichment of emotional and aesthetic experience during perception of the surrounding world, interpretation and evaluation of works of fine art and the like. The process of formation teenagers’ ideas of happiness as a personality’s self-realization continued during the realization of the second condition, aimed at organization of extracurricular cognitive activity with the purpose of forming in teenagers the notion of happiness as personal self-realization, as well as the third condition – attracting schoolchildren to communication and socially useful activities as a means of ensuring their personalization and stimulating their sense of happiness from the results of their work. It is proved that realization of certain and theoretically grounded pedagogical conditions contributes to the increase in the effectiveness of the process of forming in teenagers the notion of happiness as personal self-realization.

Key words: work activity, enrichment, educational material, happiness, ideas, personal self-realization, teenager, pedagogical conditions.

Introduction. At the current stage of development of society, the need for the upbringing of a child capable of self-realization is especially urgent. Moreover, the process of self-realization of the personality is activated in

adolescence, because just during this period develops readiness for functioning in the adult world, and an active life position is also taking shape. In turn, the process of successful self-realization of teenagers is impossible without forming in them positive thinking and without formation of appropriate ideas about happiness. Therefore, the problem of formation of teenagers' ideas of happiness as a personality's self-realization acquires today a particular urgency.

Important is the fact that the process of successful self-realization of adolescents is inextricably linked with school education. In turn, this calls for the creation of pedagogical conditions conducive to the success of this process. Taking this into account, the problem of creating and implementing pedagogical conditions for the formation of teenagers' notions of happiness as personal self-realization should be the focus of school teachers' attention.

Analysis of relevant research. In the light of man's striving for happiness as a social being, it is necessary to understand that an important aspect of achieving this feeling is personal self-realization, which in contemporary scientific literature is considered as a necessary condition for the development of an individual and the gradual development of society as a whole. As it was established, certain questions of self-realization were considered in the scientific works of such authors as A. Adler, K. Abulkhanova-Slavskaya, B. Ananiiev, O. Asmolov, L. Vyhotskyi, Yu. Hippenreiter, L. Korostylova, O. Leontiev, A. Maslou, M. Nedashkovska, S. Rubinshtein, E. Fromm and others.

Psychological-pedagogical research show that the question of personal self-realization acquires special significance in adolescence. Taking into consideration the fact that the teenagers' formation of the notion about happiness as a personal self-realization mostly occurs within the pedagogical system, it is quite natural to create certain pedagogical conditions for the successful implementation of this process. The essence of the concept of "pedagogical conditions" was studied by such scientists as N. Borytko, O. Bratanych, M. Zvierieva, V. Kaspyna, L. Kondrashova, B. Kupryianov, I. Lerner, V. Manko, A. Nain, E. Nykytyna, L. Petrynenko, V. Polonskyi, N. Postaliuk, M. Skatkin, M. Tkachova, O. Fedorova, T. Shamova, I. Shylina, E. Yakovleva and others.

In particular, scientists have proved that the process of personal self-realization of teenagers – the searching for their own self, their capabilities, skills, talents, and their realization – can be successful only if it acquires a personal value for them [9]. One of the ways to solve this problem is to create such pedagogical conditions that will ensure the transmission of relevant knowledge to teenagers and will help them understand and realize the essence of happiness as personal self-realization. For this purpose, enrichment of the content of educational activities of teenagers with educational material related to the coverage of ways of achieving happiness as a personal self-realization can occur. However, scientists have not yet described and implemented specific means that will ensure the success of this process.

Research methods. The study used the following methods: theoretical – analysis, generalization for the purpose of studying psychological and pedagogical literature to determine the state of development of the excited problem, the definition of theoretical foundations of the study; empirical – pedagogical observation, interviews, conversations, pedagogical games, pedagogical experiment to check the effectiveness of the created pedagogical conditions for the formation of adolescents' perceptions of happiness as a personal self-realization.

The aim of the study. Considering the foregoing, the purpose of the article is to describe the process of enriching of the content of educational activities of teenagers with educational material related to the coverage of ways of achieving happiness as a personal self-realization.

Results and Discussion. In the context of our study, we determined that pedagogical conditions are a set of external and internal circumstances of the educational process aimed at forming in teenagers certain ideas about happiness as personal self-realization [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Taking into account that formation of ideas about happiness in teenagers is a necessary condition for their further personal self-realization, and this process takes place within the pedagogical system, the conditions that contribute to this are defined by us as pedagogical. They include: 1) enrichment of the content of educational activities of teenagers with educational material related to the coverage of ways of achieving happiness; 2) organization of extracurricular cognitive activity with the purpose of forming in teenagers the notion of happiness as personal self-realization; 3) attracting schoolchildren to communication and socially useful activities as a means of ensuring their personalization and stimulating their sense of happiness from the results of their work [7].

Let us consider in more detail the realization of the first condition – enrichment of the content of educational activities of teenagers with educational material related to the coverage of ways of achieving happiness. Realization of this condition covered lessons for students of 5–8 grades from the following disciplines: ethics, health, Ukrainian and English, Ukrainian and foreign literature, music art, fine arts. At the same time different methods and forms of educational work were used, including such as conversations, lectures, stories, disputes, round tables, quizzes, contests, special assignments and exercises, writing of works and essays, etc.

During the classes teachers paid much attention to increasing the interest of students to the problem of happiness. In the light of this, in the process of studying the educational material students were given relevant additional questions to determine which basic ideas about happiness each student has. In addition, at the lessons, the dominant ideas of happiness in society at various stages of its development were analyzed, the essence of the phenomenon of happiness from the standpoint of modern science was

revealed and based on concrete examples from the life of real people, the conditions and circumstances that contribute to the sense of happiness were determined, as well as ways to achieve it.

Significant reserves for the formation in teenagers of socially meaningful ideas about happiness were ethics lessons, where students worked out their own moral values, orientations and moral culture by deepening knowledge about the person, basic moral norms and moral relations between people. In the light of this, enrichment of the educational material on ethics with relevant issues related to the problem of happiness occurred.

For example, during the study of schoolchildren in grade 5, within the topic "How to distinguish between good and evil", were further discussed the following questions: What does it mean to be a good person? Do you know many people who can be called good? What person, in your opinion, is happier: good or evil? At a lesson in the 6th grade, during the mastering of the topic "The moral values – the human life's tenet", a round table was organized where participants were asked to express their judgments on such a thesis "The role of universal human values (goodness, justice, mercy) on the way of building a persons' own happiness".

It should be noted that at the lessons on the basics of health, teachers paid a lot of attention to the formation of conscious attitude towards their life, health and the mastery of the basics of a healthy lifestyle. Therefore, on the basis of the study of this discipline, the inclusion of relevant materials was made that strong health is not only one of the most important values for a person, but also a prerequisite for the successful implementation of it in practice of various life plans for the development of a happy life. In the light of this, during the study of students of the 6th grade of the topic "Self-assessment of human health", a discussion was organized on the existence of a link between adequate self-esteem of a person, a positive attitude towards himself and his health and sense of happiness.

An example of inclusion in the educational process of material on the essence of happiness and ways to achieve it can be a lesson from Health Basics in the 6th Grade on the topic "Learning to make decisions. How to recognize ad tricks?". During the lesson students were offered a discussion game.

At the previous lesson, the class was divided into four groups, each of which was tasked with preparing its advertising project for one of the topics: "Life becoming ashes" (prevention of smoking); "Tough way to nowhere" (prevention of alcoholism); "Sweet Poison" (anti-advertising of sweet fizzy drinks); "Taste of life" (anti-advertising of fast food).

The advertising project included: the text of the speech of the group (duration of no more than 3 min.), information leaflets, jottings for parents, pupils, teachers, several posters (photos) or video on the topic of the project.

The first part of the lesson included the consideration of the following issues: "Recognition of Positive and Negative Social Impact", "Ability to make informed decisions", "Positive and negative influences of advertising", "Objectives of advertising messages", etc.

Within the specified topic, besides the main questions, students were asked to answer the following questions: Which sources of information are most trusted (news, films, entertainment programs, commercials, analytical articles, printed advertisements, promotions)? Is advertising always promising us to be happier if we acquire the item being advertised? Does a person really become happy if he buys the advertised product? Can we assume that advertising misleads a person by replacing happiness with his own efforts for happiness, which is achieved through external factors?

The second part of the lesson was held under the slogan "What brings us happiness, but makes us unhappy". Each of the four groups had to submit their advertising project. An important point was that before the performance of the groups in the class, a video (advertisement, a piece of the film) in which people were encouraged to eat alcohol, harmful food, drink or smoke was shown in the class. The video was an example of how advertising promises deceptive happiness from the consumption of advertised products. The task of every group was to prove the opposite and to conclude whether a minute of the pleasure and happiness costs loss of health and miserable future. Upon completion of the lesson, photographs and posters were posted at school, leaflets and newsletters were spread among schoolchildren.

As you know, Ukrainian language and literature are powerful bearers of the identity of the Ukrainian nation and humanistic values of its traditional culture, and therefore the study of these subjects in the main school played an important role in shaping the ideas of adolescents about happiness as a personal self-realization. For example, in the 5th grade during a lesson in Ukrainian literature on the topic "Folk tales. "Pro pravdu I kryvdu", "Bagach-nenazhera" children learned the people's ideas about good and evil, beautiful and ugly, funny and terrible, happiness and misfortune, they were looking for an answer to the question of whether the money made happy the main character of the fairy tale "Bagach-nenazhera".

So, while conducting Ukrainian literature lessons in the process of including information about happiness in the materials of the lesson, program literary works were considered, through the prism of which it was possible to turn to the issue of happiness. For example, at the Ukrainian literature lesson in the 6th grade, the children studied the lyric of S. Chernilevskyi. In particular, the program offered them for familiarization such poems as "Teplota rodynnoho intymu..." and "Zabula vnychka v baby cherevyhki...". On the basis of this material students were invited to discuss the following issues: family

relationships, endless love and warmth of the mother, grandmother to their children and grandchildren, which they carry throughout their lives.

The additional questions included in the lesson as the experimental ones were the following: Does our happiness depend on our relatives? Can we say that happiness is a loving family? How often do you see your grandmother? Is she happy when she sees or hears you on the phone? Is this an incentive for you to call her or see your grandmother more often? Do you think that your tender words and hugs make your relatives happy and vice versa? How can you make your mom or grandmother even happier? The homework for the students was writing of a small story on the topic "The Day I Made My Close Person Happy".

An example of a lesson in which the problem of happiness for senior adolescents was actualized was the Ukrainian literature lesson in the 8th grade on the topic "Lesya Ukrainka. Lyrics". At this lesson, the students got acquainted with the biography and poetry of the Ukrainian writer ("Vy chaslyvi, prechystii zori", "Davnia vesna", "Khotila b ya pisneiu staty..."), talked about the life of the poet, her courage, freedom-loving, optimism and strength of the spirit, responded to the main questions of the teacher and expressed their own judgments about the importance of a person and his optimistic view of the world, etc. During this lesson, students were also asked to reflect on the questions and answer them: Do you think L. Ukrainka was a happy person (prove your point of view)? Is it possible to say that the writer, despite the illness, lived a full life, and therefore, was happy? Does happiness depend on human perception? With the help of which artistic means the poet depicts happiness in her poems?

At the same time, 15 minutes prior to the end of the lesson, students were asked to listen to the prose written by L. Ukrainka "Happiness" [8, p. 135]. After listening, a discussion took place to find out how students understood the last lines of this legend and whether they remain relevant in our time.

The main goals of studying the subjects "Foreign Language" and "Foreign Literature" at school are to ensure the mastery of students skills to communicate in a foreign language in accordance with the existing social norms of speech behavior in typical spheres and situations, involving teenagers to the highest achievements of world literature and culture, human and national spiritual values, education of aesthetic taste, high reading and general culture. In the context of this enrichment of the teaching material on the subject, issues related to the problem of happiness allowed the students not only to understand better certain similarities and differences in the interpretation of the essence of this phenomenon within the limits of different national cultures, but also to more clearly define their own vision of their happy future.

The source of various information about happiness and means of mastering it at English lessons was reading and discussion of texts of various genres and types, dialogues, situations, singing of songs, etc. So the school education program for the 6th grade provides the study of the fairy tale "Happy Prince" by O. Wilde.

After reading the text of the fairy tale, the students, together with the teacher, switched to discussing the content and main idea of this literary work. Also, the students were asked to reflect on the following questions: Why was the prince called happy and was he really happy? Also, teens in oral or written form should answer the following questions: When did the prince really feel happy? Why did the bird not fly to a warm country, but stayed with the prince?

According to normative requirements, conducting in the main school of music art lessons was aimed at ensuring the student's personal development and enriching his emotional and aesthetic experience in the perception and interpretation of works of musical art and musical-practical activities, as well as formation of value orientations, the need for creative self-realization and spiritual and aesthetic self-improvement. In the context of this study, this discipline was enriched with the appropriate educational material on the problem of happiness.

So, for example, during the study by students of the 5th grade of the theme "Off-beat. Solfeggio exercises". S. Prokofiev "Amorozo" (fragment from the "Cinderella" ballet) a discussion of the moment of a sense of happiness by the prince and Cinderella during their meeting, which was held at the end of the fairy tale, and was organized only through his persistent quest for his beloved girl. At the same time students were asked to express their point of view as to whether the music created by the author corresponded to the happy ending of the fairy tale.

For older teenagers, the students of the 8th grade, a lesson in musical art was arranged with the implementation of interdisciplinary connections between the content of educational skills in music and English. In advance, at one of the previous lessons in English, students were invited to read and listen to Queen's "We Are The Champions" song lyrics. The English teacher, along with his students, worked out the text of the song: disassembled unfamiliar words, worked out the correct pronunciation of words, read the lyrics several times with the teacher and on their own. The home task was to read the song at home independently and be prepared to sing it.

At the lesson of musical art the teacher introduced the students to the rock music legend – the British band "Queen", briefly describing the history of the group and its vocalist Freddie Mercury.

The students also learned the story of writing the song "We Are the Champions": *"At the last lesson of English you got acquainted with one of the most famous songs of the band "Queen" – "We Are the Champions". Have you heard of it before? Did you pay attention to what events often accompany this song? Did you know that it had become the sports hymn of millions of fans around the world since 1977? In the football world, the song is traditionally sounded during the awarding of the winners of the UEFA Champions League. It also played in the final of the European Championship and in the finals of the World Cup"*.

Then the teacher suggested listening to the song, and then put the students some questions: *If you heard the song "We Are the Champions" somewhere by accident, in transport, on the radio, would your mood be improved, would it add positive emotions? What are the emotions and feelings of the song "We Are the Champions"? What do you think, what emotions feel the people who have achieved victory in sports, science, labor and other fields? Do they feel happy? Can we call the song "We Are the Champions" a hymn of happiness?* After the discussion, the teacher suggested that the students sing "We Are the Champions".

During the experiment, it was considered that, according to the requirements of the State Standard, the lessons of fine art were aimed at enhancing the personal development of students and enriching their emotional and aesthetic experience in the perception of the world, the interpretation and evaluation of works of fine art, as well as in the formation of value orientations, the need for creative self-realization and spiritual and aesthetic self-improvement. In the light of this, the process of self-actualization of teenagers on the path to happiness was through their involvement in appropriate artistic and creative activities. Thus, during the study of schoolchildren of the 7th grade the topic "Natural and Cultural Environment of a Man" was discussed the question of the possibility of human achievement of harmony in the natural environment, a sense of happiness, its relationship with nature, and later artistic means were offered to the students to reproduce in their drawings appropriate emotions they experience while admiring nature.

In the lessons of fine art, an educational work was conducted that allowed teenagers to clarify the essence of happiness, and also was aimed at organizing the activities of students, aimed at making a close person happy. So, before the holidays (New Year, 8th March, etc.), the pupils of the senior and younger teen groups were asked to prepare a gift to their close person (father, mother, sister, brother, grandmother, grandfather, etc.). For this purpose, students were asked to create a gift with their own hands to make happy someone in their class, friends and relatives.

At the lessons of fine art schoolchildren were also offered to draw a picture or a greeting card for the present. It was also possible to create such a gift with the help of applications. At the same time, the teacher emphasized the fact that the best gift is a gift made by somebody's own hands, as well as that not so much a gift is important, but a manifestation of attention to a person, etc.

Conclusions and prospects for further research in this direction. Thus, it can be concluded that formation of a fully developed, socially active person, the disclosure and use of the student's own abilities and opportunities aimed at reaching the goals and achieving happiness, the transition of teenagers' education to the self-education plane, and the self-realization of life programs allows to intensify the processes of their self-realization and personalization.

Enrichment the content of the curriculum activities of teenagers with educational material related to the coverage of ways to achieve a person's happiness in life provided a certain basis for the formation of adolescents' perceptions of happiness as personal self-realization. This process of formation teenagers' ideas of happiness as a personality's self-realization continued during the realization of the second condition, aimed at organization of extracurricular cognitive activity with the purpose of forming in teenagers the notion of happiness as personal self-realization, as well as the third condition – attracting schoolchildren to communication and socially useful activities as a means of ensuring their personalization and stimulating their sense of happiness from the results of their work.

The analysis of the results of the introduced pedagogical conditions showed all the criteria and indicators of the positive dynamics of the formation of teenagers' ideas about happiness as a personal self-realization. In the future, it is planned to apply certain pedagogical conditions for the successful formation of teenagers' perceptions of happiness as a personal self-realization during educational process.

REFERENCES

1. Belikov, V. A. (2001). Pedagogical conditions as the goal of pedagogical research. *Problems of education and development of the student's personality*, (pp. 69–73). Mahnitohorsk: MaSU (In Russian).
2. Borytko, N. M. (2001). *In the space of educational activity*. In N. K. Serhieiev (Ed.). Volhohrad: Peremena (In Russian).
3. Bratanych, O. H. (2001). *Pedagogical conditions of differentiated teaching of pupils of a secondary school* (PhD thesis). Kryvyi Rih (In Ukrainian).
4. Ippolitova, N., Sterkhova, N. (2012). The analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification. *General and Professional Education*, 1, 8–14 (In Russian).
5. Polonskyi, V. M. (2004) *Dictionary of Education and Pedagogy*. Moscow: Higher school (In Russian).
6. Semenova, A. V. (Ed.). (2006). *Dictionary of reference on professional pedagogy*. Odesa: Palmira (In Ukrainian).
7. Uvarova, T. Yu. (2016). The definition and ground of pedagogical terms of formation teenagers' ideas of happiness as a personality's self-realization. In I. F. Prokopenko, S. T. Zolotukhina (Eds). *Pedagogy and psychology: a collection of scientific works*, 53, 233–240 (In Ukrainian).
8. Ukrainka, L. (1976). Happiness (Legend). *Collection of works in 12 vol.* Vol. 7. Kyiev: Naukova dumka (In Ukrainian).
9. Milchevska, H. S. (2012). Psychological-pedagogical approaches to the study of the problem of personal self-realization of older teenager. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 7, 16–23 (In Ukrainian).

АНОТАЦІЯ

Уварова Тетяна. Збагачення змісту урочної діяльності підлітків навчальним матеріалом, пов'язаним із висвітленням шляхів досягнення людиною щастя як особистісної самореалізації.

У статті висвітлено зміст дослідно-експериментальної роботи з реалізації педагогічних умов формування в підлітків уявлень про щастя як особистісної самореалізації. Визначено сутність поняття «педагогічні умови». Розглянуто одну з виділених педагогічних умов, яка передбачає збагачення змісту урочної діяльності підлітків навчальним матеріалом, пов'язаним із висвітленням шляхів досягнення людиною щастя в житті. Подано перелік навчальних дисциплін, у процесі вивчення яких відбувалась активізація інтересу учнів до проблеми щастя. Описані форми роботи з джерелами різноманітної інформації про щастя. Доведено, що реалізація розглянутої педагогічної умови сприяє підвищенню ефективності процесу формування в підлітків уявлень про щастя як особистісної самореалізації.

Ключові слова: урочна діяльність, збагачення, навчальний матеріал, щастя, особистісна самореалізація, підліток, педагогічні умови.

РЕЗЮМЕ

Уварова Татьяна. Обогащение содержания урочной деятельности подростков учебным материалом, связанным с освещением путей достижения человеком счастья как личностной самореализации.

В статье освещено содержание исследовательско-экспериментальной работы по реализации педагогических условий формирования у подростков представлений о счастье как личностной самореализации. Определена суть понятия «педагогические условия». Рассмотрено одно из выделенных педагогических условий: обогащение содержания урочной деятельности подростков учебным материалом, связанным с освещением путей достижения человеком счастья в жизни. Приведены учебные дисциплины, в процессе изучения которых возможна активизация интереса учащихся к проблеме счастья. Доказано, что реализация рассмотренного педагогического условия способствует повышению эффективности процесса формирования у подростков представлений о счастье.

Ключевые слова: урочная деятельность, обогащение, учебный материал, счастье, личностная самореализация, подросток, педагогические условия.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Інна Єременко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6323-8444

Аліна Сбруєва

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1910-0138
DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/086-103

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У дослідженні подано характеристику особливостей розвитку міжнародного співробітництва у забезпеченні якості (ЗЯ) підготовки докторів філософії (PhD) в контексті розбудови ЄПВО. Хронологічний аналіз документів колективних суб'єктів Болонського процесу уможливив з'ясування чинників, принципів, напрямів, форм та тенденцій інтернаціоналізації процесу ЗЯ підготовки PhD у ЄПВО. Структурно-логічний аналіз нормативної бази та актуального стану досліджуваного процесу в Україні уможливив висвітлення проблем та визначення перспективних шляхів залучення системи вищої освіти України до формування європейського виміру ЗЯ підготовки PhD.

Ключові слова: забезпечення якості, підготовка докторів філософії, докторська освіта, докторська програма, Болонський процес, міжнародне співробітництво, інтернаціоналізація, Європейський простір вищої освіти.

Постановка проблеми. У підготовці доктора філософії (PhD) в сучасних умовах відбуваються суттєві трансформації як кількісного, так і якісного характеру. Зокрема, з розвитком суспільства знань ступінь PhD вже не розглядається як щось ексклюзивне, що потрібне тільки для академічної кар'єри. Особи, які отримали такий ступінь, є затребуваними і в сфері бізнесу та виробництва. Безумовно, неможливо навіть уявити, що підготовка PhD стане такою ж масовою, як перший рівень вищої освіти – бакалаврський, або настільки ж поширеною, як другий – магістерський, однак кількість PhD у світі постійно зростає. На підтвердження цієї тези наведемо деякі статистичні дані, представлені у щорічній доповіді ОЕСР «Погляд на освіту» (Education at a Glance) за 2016 р. (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Динаміка росту кількості PhD у відповідній демографічній групі
з 2005 по 2014 р. (у %) [16, с. 73]**

	2005	2010	2014
Австралія	1,7	2,1	2,5
Данія	1,3	2,0	3,2
Франція	2,3	н/в	2,8
Латвія	н/в	0,5	1,0
Іспанія	1,0	1,3	1,6
Швейцарія	н/в	н/в	3,4
Великобританія	н/в	н/в	2,9
США	1,4	1,4	1,6
У середньому у країнах ОЕСР	1,4	1,8	1,9
У середньому у країнах ЄС	1,7	2,0	2,3

Як видно з табл. 1, обсяги підготовки PhD зростають як в окремих країнах, так і у групах країн, що є членами таких організацій, як ЄС та ОЕСР.

Цікавим та важливим для нашого дослідження феноменом є зростання кількості міжнародних студентів, які отримують ступінь PhD. У цитованій вже вище доповіді (Education at a Glance – 2016) констатовано, що близько 26 % студентів, які отримали ступінь PhD у країнах-членах ОЕСР, є саме міжнародними студентами. Для порівняння зазначимо, що відповідні цифри для магістерського рівня сягають 16 %, а бакалаврського – всього 7 %. Для посилення враження від поданої статистичної інформації наведемо ще кілька цифр щодо кількості міжнародних здобувачів PhD в окремих країнах – лідерах глобального ринку міжнародної вищої освіти. Отже, у Нідерландах, Швейцарії та Великій Британії кількість іноземців – здобувачів PhD сягає або й перевищує 40 %, а у Люксембурзі – 81 % [16, с. 64].

Наведені вище дані слугують об'єктивним підтвердженням того, що такі тенденції розвитку вищої освіти, як масовізація та інтернаціоналізація, є характерними і для докторського ступеня. Однак, названі тенденції мають і зворотну сторону – ризик втрати якості. Логічно, таким чином, ставити питання щодо забезпечення якості підготовки PhD як на інституційному, національному, так і на міжнародному рівні. Тим паче, що кількісні характеристики міжнародної мобільності здобувачів PhD, як свідчать дані ОЕСР, є достатньо високими.

Актуальність проблеми якості підготовки PhD пов'язана не тільки зі зростанням числа здобувачів, диверсифікацією їх потреб та творчого потенціалу, але й зі зростанням кількості та урізноманітненням типів закладів вищої освіти, що пропонують докторські програми, та керівників докторських студій. У відповідь на зростаючі ризики суспільство поставило питання про сертифікацію якості всіх суб'єктів докторських студій: індивідуальних та інституційних.

Потребують уваги й інші проблеми докторської підготовки, зокрема: відповідність теми докторського дослідження актуальним потребам розвитку науки та виробництва, забезпечення фундаментальності та міждисциплінарності освітніх програм підготовки PhD, можливість повноцінної реалізації творчого потенціалу здобувача PhD в межах певної моделі докторської підготовки, вільний доступ здобувача PhD до інтелектуальних ресурсів та сучасної експериментальної бази дослідження, академічна мобільність та можливість ефективного співробітництва з міжнародною академічною та дослідницькою громадою, достатній рівень фінансування дослідницької програми, можливість здобуття грантової підтримки дослідження тощо.

В умовах формування Європейського простору вищої освіти проблеми якості підготовки PhD набули міжнародного виміру і є предметом пильної уваги не тільки національних наукових та академічних громад, але й значно більш широкого кола міжнародних суб'єктів, зацікавлених у якості докторських програм як вагомого чинника інноваційного розвитку Європейського регіону в цілому та кожної країни зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Джерельна база дослідження складається з таких груп джерел:

- нормативні документи, у яких визначено цільові пріоритети та організаційні засади підготовки PhD в Україні. До таких документів належать Закон України «Про освіту» (2017 р.) [2], Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) [3], Постанова КМ України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261 [6]. Результати, яких належить досягти у процесі докторської підготовки, визначено в Європейській рамці кваліфікацій [13] та Національній рамці кваліфікацій [4] тощо;

- документи Болонського процесу, у яких йдеться про перетворення підготовки PhD на складову системи вищої освіти, про ЗЯ вищої освіти, тенденції розвитку міжнародного співробітництва в забезпеченні якості вищої освіти (ЗЯВО) у Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО – ENEA). Названа проблематика розглядається, передусім, у документах, що приймалися на самітах представників урядів країн-членів Болонського процесу у 2003 – 2015 рр. [34; 33; 37; 36 ; 35; 40]; на конференціях, ініційованих членами Групи Е-4, з проблем розвитку міжнародного виміру ЗЯВО [19; 22] тощо;

- документи й аналітичні матеріали міжнародних політичних та економічних організацій. Найбільш актуальними в контексті аналізу проблеми дослідження є документи ЄС та доповіді експертів організації щодо ЗЯВО, які були підготовані в межах реалізації Програми «Освіта та професійна підготовка 2020» [29; 30]; аналітичні матеріали ОЕСР, у яких

подано аналіз динаміки розвитку докторської освіти в європейському регіоні та у країнах-членах ОЕСР [16];

- матеріали дослідницьких проектів Європейської асоціації університетів та її структурного підрозділу – Ради з питань докторської освіти (EUA Council for Doctoral Education), у яких висвітлено зусилля країн-членів Болонського клубу та академічної громади регіону щодо реформування докторської освіти у ЄПВО, забезпечення її якості та інтернаціоналізації цього процесу [15; 26; 39; 31; 27; 14];

- документи та матеріали дослідницьких проектів Міжнародної асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA) та Європейського реєстру асоціацій забезпечення якості (EQAR) [32; 28];

- наукові розвідки вітчизняних фахівців, у яких розглядаються актуальний стан та перспективи розвитку докторської підготовки в Україні в контексті входження у ЄПВО, аналізується європейський досвід у досліджуваній сфері (Ніколаєв Є. [5], Регейло І. [7], Таланова Ж. [8], Фаст О. [21] та ін.);

- наукові розвідки зарубіжних фахівців, у яких піддано аналізу організаційні підходи до докторської підготовки в сучасному світі та висвітлено результати досліджень щодо їх ефективності (Бітусікова О. [9], Р. Дейл [12], Картер-Віл В. та ін. [11], Коттманн А. [23], Лі А. [24], Лоу Дж. та Мюллер Дж. [25] та ін.);

- матеріали сайтів громадських організацій, діяльність яких спрямована на підтримку інтересів молодих науковців в Європі [20] та Україні [1].

Метою дослідження є характеристика особливостей розвитку міжнародного співробітництва у забезпеченні якості докторської підготовки в контексті розбудови ЄПВО.

Для досягнення мети використано такі **методи дослідження**: *загальнонаукові* (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, порівняння, систематизація), які застосовувалися для опрацювання джерельної бази з досліджуваної проблеми; *конкретнонаукові*: метод термінологічного аналізу – для характеристики семантики основоположних понять дослідження; логіко-хронологічний метод – дозволив установити логічну послідовність інноваційних процесів у докторській освіті у досліджуваній період, що уможливили розвиток міжнародного співробітництва в забезпеченні її якості; структурно-логічний метод, що застосовано в контексті визначення актуального стану та перспектив подальшого розвитку інтернаціоналізації забезпечення якості вітчизняної докторської освіти.

Виклад основного матеріалу. Розгляд досліджуваної проблеми передбачає, перш за все, визначення її ключових понять. Джерелом для термінологічного аналізу стали документи організацій, що входять у Групу Е-4. Зокрема, документ EUA-CDE «Дослідження докторської освіти в Європі» (Survey on Doctoral Education in Europe) [18], що являє собою

питальник, розроблений експертами EUA-CDE з метою отримання інформації щодо кількісних та якісних характеристик докторської підготовки в сучасному європейському університеті. Отже, ключовими у контексті досліджуваної нами проблеми є такі поняття:

- *докторська освіта* (докторантура) (*doctoral education*) – основні інституційні структури та процеси, спрямовані на здобуття докторського ступеня (передусім – доктора філософії, а також доктора за професійним спрямуванням (професійний *докторат* – professional doctorate), промисловим спрямуванням (промисловий докторат – industrial doctorate):

- *докторська підготовка*¹ (*doctoral training*): викладання та наукове керівництво (формування знань, навичок, цінностей) для здобувачів ступеня доктор філософії;

- *докторська програма* (*doctoral programme*): сукупність взаємопов'язаних форм діяльності докторанта, після завершення яких здобувач отримує ступінь доктора філософії;

- *докторська школа* (*doctoral school*): організаційна структура, яка об'єднує й координує дослідницькі колективи, координує навчальні заходи для кандидатів на посаду доктора філософії та готує їх до професійної кар'єри;

- *здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії* (*doctoral candidate/student*): особа, яка навчається за докторською програмою;

- *випускник докторської програми* (*doctoral graduate*): особа, що закінчила докторську програму (з дипломом доктора філософії);

- *спеціалізована вчена рада* (*examination committee*): комітет, який вирішує питання про якість роботи дисертації та/або приймає рішення про присвоєння докторського ступеня.

До ключових понять досліджуваної проблеми відносяться також «якість» та «забезпечення якості вищої освіти». Болонський формат трактування названих понять знаходимо в документі Групи Е-4, затвердженому на Бергенському саміті BFUG, «Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). В ESG зазначено, що «для поняття *якості* не просто сформулювати визначення, але переважно вона є результатом взаємодії між викладачами, студентами та інституційним навчальним середовищем. У процесі забезпечення якості має бути встановлене таке навчальне середовище, у якому зміст програм, навчальні можливості та матеріально-технічні засоби відповідають поставленій меті.

¹ поняття *докторська підготовка* та *підготовка PhD* використовуються у нашому дослідженні як синонімічні. У низці випадків смисл поняття включає не тільки індивідуальний, але й інституційний вимір процесу підготовки *PhD*, тобто є тотожним поняттю *докторська освіта*.

В основі усіх процесів *забезпечення якості* лежать дві споріднені цілі – *підзвітність* і *підвищення якості*. Разом вони формують довіру до роботи вищих навчальних закладів. Успішно впроваджена система забезпечення якості постачатиме інформацію, яка зможе запевнити заклад вищої освіти і громадськість у належній якості діяльності закладу освіти (*підзвітність*), а також даватиме поради й рекомендації щодо можливих шляхів удосконалення його роботи (*підвищення якості*) [32, с. 5].

Наведена нами характеристика ключових понять термінологічного поля проблеми забезпечення якості докторської підготовки у країнах-членах Болонського процесу є свідченням наявності термінологічного консенсусу у відповідній сфері в межах ЄПВО. Більш того, наведені визначення є загальноприйнятими не тільки в європейському, а й у глобальному просторі досліджень у галузі докторської освіти.

Далі схарактеризуємо процеси розвитку міжнародної співпраці у забезпеченні якості докторської освіти в контексті формування ЄПВО. Застосування методу структурно-логічного аналізу документів, що приймалися [34; 33; 37; 36; 35; 40] та подій, що відбувалися в межах Болонського процесу, дозволяє констатувати наявність логічної послідовності кроків, спрямованих на формування європейського виміру забезпечення якості підготовки PhD.

Перетворення докторської підготовки на ланку вищої освіти. У межах Болонського процесу докторська підготовка розглядається як третій етап вищої освіти з 2003 р. (Berlin Communiqué, 2003) [34]. Перетворення наукових програм на освітньо-наукові слугувало важливим чинником інтеграції просторів вищої освіти та наукових досліджень. Із проголошенням докторської освіти завершальним етапом вищої освіти у ЄПВО, найбільш представницька регіональна професійна асоціація провайдерів вищої освіти, що надають ступені PhD – Європейська асоціація університетів (European University Association (EUA)) здійснила масштабний дослідницький проект (Doctoral Programmes for the European Knowledge Society) з метою визначення основоположних принципів докторської підготовки та сприяння розвитку міжнародного академічного співробітництва в розробці та реалізації докторських програм. За результатами проекту на конференції EUA у Зальцбурзі (2005 р.) було сформульовано десять принципів, що визначають специфіку докторської освіти порівняно з іншими етапами вищої освіти (бакалаврат, магістратура), відповідальність та права суб'єктів освітньо-наукової діяльності (інституційних суб'єктів надання та індивідуальних суб'єктів здобуття PhD), організаційні, процесуальні та фінансові умови успішної докторської підготовки. Отже, Зальцбурзькими принципами докторської підготовки (узагальнююча назва цих принципів – Salzburg I) є такі:

1) наукове дослідження є ключовим компонентом докторської програми. Разом із тим, докторська підготовка повинна бути спрямована

на забезпечення працевлаштування здобувача PhD, а не тільки на задоволення академічних інтересів;

2) докторські програми є невід'ємною складовою дослідницьких програм та стратегій Університету, у яких здобувачі PhD беруть безпосередню участь та здобувають можливість кар'єрного росту;

3) Університет відповідає за створення різноманітних докторських програм, у тому числі спільних (міжнародних) докторатів, у яких досягається висока якість та забезпечується набуття позитивного досвіду наукової роботи;

4) Університет забезпечує визнання дослідників-початківців (здобувачів PhD) як професіоналів, що здійснюють ключовий внесок у здобуття нових знань, та надання їм відповідних прав;

5) консультування й оцінка результатів роботи кожного здобувача ґрунтується на прозорій угоді (контракті), у якій закріплюється спільна відповідальність здобувачів, наукових керівників та інституцій;

6) в університеті повинна бути створена критична маса інтелектуальних ресурсів для відкриття докторських програм, що надає можливість отримання максимального результату, урахування особливостей зовнішнього та внутрішнього контексту, можливостей міжнародного співробітництва (науковців, університетів, наукових мереж);

7) забезпечення достатньої тривалості докторських програм: як правило, три-чотири роки на денній формі навчання;

8) університет відповідає за розвиток інноваційних організаційних структур, які забезпечуватимуть міждисциплінарне навчання й формування універсальних компетентностей здобувачів PhD;

9) забезпечення географічної, міждисциплінарної та міжгалузевої мобільності здобувачів PhD;

10) належне та стає фінансування докторських програм із метою забезпечення їх якісної реалізації [10].

Затвердження в нормативних документах Болонського процесу підходів до забезпечення якості докторської підготовки. Питання забезпечення якості, що є однією з найбільш важливих умов побудови ЄПВО, отримали нормативне забезпечення вже на Бергенському саміті урядів країн-членів Болонського клубу у 2005 р. Саме тут було затверджено «Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG). У тексті ESG визначено три виміри, на яких діють стандарти ЗЯВО: 1) внутрішній (інституційний); 2) зовнішній (позаінституційний – національний, наднаціональний); 3) діяльності агенцій із забезпечення якості. Названі виміри стосуються і докторських програм, оскільки докторська освіта є невід'ємною складовою вищої освіти.

В офіційному документі, який було прийнято за результатами обговорення на Бергенському саміті (Бергенське комюніке), було сформульовано низку принципово важливих положень щодо значимості

докторської підготовки для розвитку ЄПВО, якісних та кількісних характеристик докторських програм, організаційних вимог до їх створення. Зокрема, у Бергенському комюніке зазначено: «Ми підкреслюємо значення досліджень та дослідницької підготовки в підтримці та підвищенні якості, у посиленні конкурентоспроможності та привабливості ЄПВО. Ми визнаємо необхідність підвищення синергії між простором вищої освіти й дослідницьким простором у всіх країнах та між ЄПВО і європейським науковим простором (ЄНП). Для досягнення цієї мети необхідно повністю приєднати до кваліфікаційної рамки ЄПВО докторський рівень, використовуючи результатоцентрований підхід. Ключовий компонент підготовки доктора полягає в отриманні нового знання шляхом здійснення оригінального дослідження. Ураховуючи потребу в структурованих докторських програмах, необхідність прозорого керівництва й оцінки результатів, ми відзначаємо, що нормативна тривалість третього рівня освіти в більшості країн складатиме 3–4 роки.

Ми закликаємо університети забезпечити розвиток міждисциплінарної підготовки через докторські програми, розвиток відповідних навичок із тим, щоб забезпечити можливість більш широкого працевлаштування випускників докторських програм.

Ми повинні забезпечити загальне підвищення кількості кандидатів у доктори, що працюють у сфері досліджень у ЄПВО. Ми розглядаємо учасників третього ступеня і як студентів, і як дослідників-початківців. Вважаємо за необхідне уникати підвищеної регуляції докторських програм» [33].

Отже констатуємо, що вже на початкових етапах Болонських реформ (2003–2005 рр.) було розроблено чітку програму інноваційного розвитку докторської освіти, забезпечення її якості відповідно до європейських стандартів (ESG).

Подальшого розвитку та конкретизації положення щодо забезпечення якості докторських програм набули протягом наступного десятиліття розгортання Болонського процесу (Лондон (2007), Льовен (2009), Бухарест (2012), Єреван (2015)) [37; 36; 35; 40]. Зокрема, у Лондонському комюніке 2007 р. важливими у контексті розглядуваної нами проблеми визнано такі завдання: 1) зменшення кількості структурних перешкод при переході від циклу до циклу вищої освіти, сприяння розвитку третього – докторського циклу; 2) розробка й підтримка великої кількості різноманітних докторських програм, що базуються на спільній системі кваліфікацій, уникнення надмірного регулювання програм; 3) підвищення статусу PhD, покращення перспектив їхнього кар'єрного росту та фінансування наукової діяльності дослідників-початківців; 4) у межах обміну досвідом між вишами різних країн надання підтримки розвитку інноваційних докторських програм, що створюються на всій території Європи; 5) запровадження процедур

моніторингу та оцінки якості докторських програм; 6) запровадження механізмів працевлаштування молодих дослідників [37].

Утворення міжнародної професійної мережі провайдерів докторських програм. У 2008 році в межах EUA було створено спеціалізовану структуру – Раду з питань докторської освіти (Council for Doctoral Education – EUA-CDE), що перетворилася в сучасних умовах на найбільшу спеціалізовану мережу, яка представляє інтереси університетів-провайдерів докторських програм. Головними цілями EUA-CDE є сприяння зміцненню дослідницького потенціалу докторських програм європейських університетів, залучення талановитих дослідників-початківців та їх успішне формування у глобальному конкурентному середовищі, розвиток співпраці й обміну найкращими практиками серед членів мережі (240 університетів у 36 країнах Європи) [17]. За роки свого існування EUA-CDE ініціювала проведення значної кількості дослідницьких проектів та наукових заходів, сприяла запровадженню структурних інновацій і культурних змін у докторській освіті регіону.

Одним із найбільш відомих серед академічної громади документів EUA-CDE останнього десятиріччя стали рекомендації Берлінської конференції EUA 2010 р. Документ, прийнятий за підсумками цієї конференції, що отримав назву «Salzburg II», містить низку порад щодо досягнення успіху докторських програм та усунення перешкод на їх шляху. Трьома головними меседжами рекомендацій «Salzburg II» є такі: 1) докторська освіта має особливе місце в ЄПВО та ЄНП. Вона спирається на дослідження, що робить її принципово відмінною від першого та другого циклів вищої освіти; 2) докторантам необхідно дозволити незалежність та гнучкість в особистісному та науковому розвитку. Докторська освіта є індивідуальною і за визначенням оригінальною. Шлях прогресу особистості є унікальним, з точки зору дослідницького проекту, а також з точки зору індивідуального професійного розвитку; 3) докторська освіта повинна здійснюватися автономними та підзвітними установами, відповідальними за розвиток наукового мислення. Інституції потребують гнучкого регулювання, спрямованого на сприяння створенню спеціальних структур та інструментів у контексті подальшого розвитку європейської докторської освіти [31].

Тематичний аналіз документів EUA-CDE (доповіді, опубліковані за результатами виконаних дослідницьких проектів; матеріали щорічних конференцій) дозволяє стверджувати, що в центрі уваги освітньо-політичної та експертної громади перебувають, передусім, такі проблеми: розвиток інноваційної структури докторської освіти, інтернаціоналізація докторських програм, наукова етика та доброчесність досліджень, дигіталізація докторської підготовки, забезпечення якості докторської підготовки, спільне проведення досліджень, реалізація принципів «Salzburg I» та рекомендацій «Salzburg II», працевлаштування випускників докторських програм.

Запровадження організаційних інновацій у докторській освіті. Найбільш поширеними з таких інновацій є спеціалізовані докторські школи, що являють собою організаційні структури, які відповідають за створення та координацію діяльності дослідницьких команд (груп), організацію навчальної діяльності здобувачів PhD, спрямованої на підготовку до успішної професійної кар'єри. Іншою організаційною інновацією є альтернативні моделі керівництва здобувачами, що передбачають, передусім, актуалізацію цілей докторських програм, розподіл та контрактуалізацію обов'язків сторін (здобувач, науковий керівник, університет), посилення їх відповідальності за вчасне та якісне виконання зобов'язань. Традиційною моделлю керівництва здобувачами PhD у європейському регіоні та світі вважається модель «майстер-учень» (master–apprenticemodel), у межах якої здійснюється дослідження в певній галузі знань за індивідуальним планом під індивідуальним керівництвом науковця-наставника. Більш прогресивною моделлю, що отримала значний розвиток в умовах роботи над колективними науковими проектами, є модель спільного керівництва (collaborative cohort model), яка передбачає здійснення дослідження в певній галузі знань під керівництвом групи осіб, об'єднаних спільними науковими інтересами. Дослідники констатують існування значної різноманітності варіантів такої моделі, у яких обов'язки в команді (когорті) керівників докторської програми розподіляються різним чином відповідно до етапів та логіки підготовки PhD [9]. Ще більш інноваційний характер має модель наукового керівництва, відома під назвою «дисертаційний дім» (Dissertation House model), що передбачає, згідно з висновками дослідників такої моделі (Carter-Veale W. Y., Tull R. G., Rutledge J. C., Joseph L. N.), співробітництво докторанта з кількома керівниками в межах міждисциплінарного дослідження, у якому кожен із науковців відповідає за свою предметну галузь та взаємодіє з іншими для досягнення спільного результату [11].

Формування європейського виміру забезпечення якості докторської підготовки (ЗЯДП). Зусилля європейської освітньо-політичної та академічної громади щодо формування єдиних вимог до ЗЯДП у ЄПВО було проаналізовано, систематизовано й узагальнено в матеріалах проекту EUA-CDE «Відповідальне дослідницьке середовище для докторської освіти» (2010–2013 pp.) – Accountable Research Environments for Doctoral Education (ARDE) [27]. У межах проекту досліджувалися внутрішні та зовнішні механізми забезпечення якості докторських програм, організаційні засади керівництва докторською підготовкою, особливості моніторингу прогресу докторських досліджень, шляхи залучення докторантів до управління вишем, особливості присудження докторського ступеня, можливості кар'єрного росту випускників докторських програм, індикатори якості докторської підготовки.

У висновках ARDE констатовано, що головними цілями зусиль щодо ЗЯДП є підвищення рівня підзвітності всіх учасників процесу, прозорості у виконанні вимог до докторських досліджень і подальше підвищення їх якості.

Аналіз експертами ARDE внутрішнього виміру ЗЯДП свідчить про те, що в більшості країн розроблено чіткі конкретні вимоги до абітурієнтів докторських програм, до наукових керівників досліджень, до дисертаційної роботи. Найчастіше у процесах моніторингу якості (внутрішніх та зовнішніх) йдеться про врахування таких індикаторів якості, як наукові публікації, репутація вишу, кваліфікація наукових керівників та викладачів, соціальний та економічний ефект результатів дослідження, рівень інтернаціоналізації докторських програм, кар'єрні перспективи випускників докторських програм, фінансове забезпечення докторських програм, вчасне завершення дослідження, задоволення випускників якістю докторської програми [27, с. 19].

Актуальною є проблема формування культури якості докторської підготовки, якої повинні набути всі стейкхолдери, що мають до них відношення. Особливу увагу в даному контексті приділено в доповіді ARDE проблемі якості наукового керівництва докторськими програмами, зокрема таким аспектам, як відповідальність наукового керівника, моделі співпраці керівника з докторантом, професійний розвиток керівника тощо [27, с. 28–35]. Позитивно оцінюємо той факт, що ознакою якісного університету визначено колегіальне вирішення питань щодо вимог до керівництва науковими дослідженнями та оцінки його якості, оскільки такий підхід є побудованим на засадах демократичної співпраці всіх сторін у розвитку університетської дослідницької громади, формування культури якості передусім «знизу-вгору», а не «згори-вниз». Важливою тенденцією, спрямованою на формування колективної відповідальності за якість наукових досліджень, вважають запровадження нових моделей керівництва, зокрема моделі спільного керівництва, про яку вже йшлося вище [11].

Щодо зовнішнього виміру ЗЯДП, його моніторингом займаються стейкхолдери, які здійснюють такі функції: 1) моніторинг якості наукової діяльності університету; 2) фінансування наукових програм; 3) моніторинг якості освітньої діяльності (університету, освітньої програми). Потрійний контроль якості докторських програм викликає незадоволення науковців, оскільки становить небезпеку академічній свободі, гарантованій Великою хартією університетів, згідно з якою «Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетентності, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги» [38]. Запобіганню або зниженню рівня критичного ставлення науковців та здобувачів наукового ступеня до запровадження зовнішніх процедур ЗЯДП слугує якомога більш широке залучення представників дослідницької громади до розробки вимог до контролю якості, тобто суб'єктизація їх позиції в цьому процесі.

Реформи підготовки PhD в Україні. Завдання модернізації докторської підготовки в Україні в контексті інтеграції в ЄПВО визначено в законодавчих (Закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.)) та нормативних документах (Постанова КМ України від 23 березня 2016 р. № 261). Вважаємо, що доволі пізній, порівняно з іншими країнами-членами Болонського клубу, початок реформ у докторській освіті України має певні позитиви, які полягають у врахуванні європейського досвіду трансформацій у даній сфері, що був напрацьований протягом останнього десятиліття. Сьогодні організаційні засади побудови підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в Україні, визначені в Постанові КМ № 261, цілком відповідають вимогам, прийнятим у країнах ЄПВО. Достатньо чітко й відповідно до європейської практики визначено форми та тривалість докторських програм; вимоги до абітурієнтів і порядок вступу на навчання; права та обов'язки здобувачів ступеня PhD; обов'язки наукового керівника; обсяг навчального навантаження в межах освітньої складової програми докторської підготовки; перелік компетентностей, якими повинні оволодіти здобувачі; загальні вимоги до результатів дослідження.

Недостатньо чітко, на нашу думку, визначено вимоги до кваліфікації наукового керівника. Вказано лише (п. 24 Постанови КМ № 261), що «керівник призначається з числа наукових або науково-педагогічних працівників із науковим ступенем» [6]. Наразі відсутні вимоги до наукової спеціальності керівника, якості його наукових публікацій, кількісних і якісних характеристик попереднього досвіду наукової та науково-педагогічної роботи, наявності наукового ступеня доктора наук (не будь-якого наукового ступеня) та вченого звання. Названі вище та деякі інші характеристики повинні бути, на нашу думку, зафіксовані в нормативних документах, які визначають вимоги до відкриття докторських програм та призначення наукових керівників в українських університетах та наукових установах.

Актуальною для української вищої освіти є також реалізація низки вимог, викладених у рекомендаціях «Salzburg I» та «Salzburg II», що стосуються культури докторської освіти й докторської підготовки, передусім таких: відповідальність університету за наявність у закладі критичної маси інтелектуальних ресурсів, що необхідні до формування розвиненого, диверсифікованого, інклюзивного дослідницького середовища з метою розвитку у здобувачів PhD дослідницьких компетентностей, готовності до результативної участі в наукових програмах університету; урізноманітнення типів докторських програм, відкриття спільних із іншими університетами інтердисциплінарних, професійних докторантур тощо; залучення здобувачів PhD до участі в регіональних інноваційних кластерах, національних та міжнародних дослідницьких мережах; фінансування академічної мобільності здобувачів PhD.

Гостро стоять питання ЗЯДП, що зумовлено, передусім невиконанням Національним агентством забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) функцій інституції, що, згідно з положеннями Закону України «Про вищу освіту», забезпечує зовнішній вимір цього процесу. Результатом такого стану є те, що українська вища освіта не інтегрована в наднаціональні процеси ЗЯДП, тобто фактично залишається поза процесом інтернаціоналізації забезпечення якості докторських програм.

Перспективними шляхами інтеграції вітчизняної вищої освіти в міжнародну систему забезпечення якості, що формується в контексті розвитку ЄПВО вважаємо такі:

- повноцінне виконання НАЗЯВО функцій, визначених Законом України «Про вищу освіту» та підзаконними актами, якими регламентується діяльність системи вищої освіти в Україні, процеси й процедури забезпечення її якості;
- розробка нормативних засад інтернаціоналізації зовнішнього виміру ЗЯДП;
- розробка й реалізація програм співробітництва НАЗЯВО з ENQA, національними агенціями ЗЯВО країн-членів ЄПВО у сфері докторської освіти;
- вступ українських вишів до міжнародних університетських мереж, передусім EUA, співробітництво у сфері ЗЯВО в цілому та докторської освіти зокрема;
- розвиток співробітництва українських науковців з експертами EUA-CDE; участь вітчизняних вишів у міжнародних дослідженнях, що проводяться цією мережею з проблем інноваційного розвитку докторської підготовки та забезпечення її якості;
- підтримка громадських ініціатив, зокрема діяльності організацій молодих науковців (наприклад, Асоціації докторів філософії України [1]) щодо забезпечення якості та наукової доброчесності наукових досліджень в Україні;
- підтримка утворення національної мережі молодих науковців та її вступу в європейські мережі, зокрема EURODOC Network [20];
- започаткування МОН України цільових грантових програм з метою заохочення проведення досліджень з проблем забезпечення якості докторської підготовки в Україні.

Хронологічний аналіз прийнятих упродовж тривалого періоду розвитку Болонського процесу (1999–2017 рр.) документів із досліджуваної проблеми, а також діяльності суб'єктів ЄПВО дозволяє дійти таких **висновків** щодо особливостей розвитку міжнародного співробітництва в ЗЯДП у контексті розбудови ЄПВО.

1. Метою розвитку міжнародного співробітництва в ЗЯДП у межах ЄПВО є підвищення рівня підзвітності всіх учасників процесу підготовки

PhD, прозорості у виконанні вимог до докторських досліджень, подальше підвищення їх якості. Важливим інструментом досягнення поставленої цілі є інтернаціоналізація вимог до якості докторських програм та процедур забезпечення їх якості.

2. Початок досліджуваного процесу було покладено визнанням у 2003 р. докторської освіти третьою ланкою вищої освіти та поширенням на неї вимог до забезпечення якості, прийнятих у вищій освіті європейського регіону. Уточненню специфіки докторських програм у контексті вимог до забезпечення їх якості слугувало затвердження основоположних принципів докторської освіти («Salzburg I»), у яких констатовано, що ключовим компонентом докторської програми є наукове дослідження, яке становить невід'ємну складову дослідницьких програм Університету.

3. Показано, що формування нормативних засад ЗЯДП пов'язане із затвердженням «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (Берген, 2005), у яких визначено необхідність інтернаціоналізації діяльності агенцій ЗЯВО. Подальшого розвитку та конкретизації положення щодо інтернаціоналізації ЗЯДП набули протягом низки міністерських зустрічей країн-учасників Болонського процесу (Лондон (2007), Льовен (2009), Бухарест (2012), Єреван (2015)).

4. Інституційною основою європейського співробітництва в досліджуваних сфері стала утворена у 2008 р. міжнародна професійна мережа провайдерів докторських програм EUA-CDE, учасниками якої було ініційовано проведення низки досліджень із найбільш актуальних проблем розвитку докторської підготовки у ЄПВО, передусім таких, як розвиток інноваційної структури докторської освіти, інтернаціоналізація докторських програм, наукова етика та доброчесність досліджень, дигіталізація докторської підготовки, забезпечення якості докторської підготовки, спільне проведення досліджень, реалізація принципів «Salzburg I» та рекомендацій «Salzburg II», працевлаштування випускників докторських програм.

5. У дослідженні констатовано, що результатом розвитку міжнародного співробітництва в досліджуваних сфері є *формування європейського виміру забезпечення якості докторської підготовки*, що має як кількісні характеристики (індикатори якості освітньої програми та наукового дослідження), так і якісні (ознаки культури якості докторської програми, складовими яких є інноваційні моделі наукового керівництва докторськими дослідженнями).

6. Інтеграція вітчизняної системи докторської підготовки в ЄПВО та ЄНП передбачає здійснення низки кроків, що передбачають координовані зусилля всіх зацікавлених стейкхолдерів: держави, університету як провайдера докторських програм, наукової громади (керівників та здобувачів), роботодавців, випускників докторських програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асоціація докторів філософії України (Association of Doctors of Philosophy of Ukraine). Retrieved from: aphd.ua/.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-19. (2017). *Відомості Верховної Ради, № 38–39* (The Law of Ukraine “On Education”. (2017). *Bulletin of Supreme Council, № 38–39*).
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.14 р. № 1556-VII. *Голос України від 06 серпня 2014 р., № 148* (The Law of Ukraine “On Higher Education”. *Voice of Ukraine. 06.09.2014, № 148*).
4. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (*National Qualifications Framework. Annex to the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23.11.2011, № 1341*). Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
5. Ніколаєв, Є. Як створити в Україні сучасну систему підготовки докторів філософії (Ph.D.)? (Policy Paper). Європейський інформаційно-дослідницький центр (Nikolaiev, E. *How to create in Ukraine a modern system of PhD training?* (Policy Paper). European Information and Research Center). Retrieved from: euinfocenter.rada.gov.ua.
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261 (*The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the Procedure for Preparing Higher Education Intenders for the Degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in Higher Education Institutions (Scientific Institutions)” dated March 23, 2016, No. 261.*). Retrieved from : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF>.
7. Реейло, І. (2013). Тенденції докторської підготовки в європейському освітньому просторі. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2–3, 158–165 (Reheilo, I. (2013). *Trends in Doctoral Studies in European Educational Space. Comparative-pedagogical studies*, 2–3, 158–165).
8. Таланова, Ж. Якість докторської підготовки в епоху знань (Talanova, Zh. *Quality of doctoral training in an era of knowledge*). Retrieved from: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/170/>.
9. Bitusikova, A. (2009). Reforming doctoral education in Europe. *Academe*, 95 (1). Retrieved from: <http://aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2009/JF/Feat/bitu.htm>.
10. *Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3–5 February 2005)*. Conclusions and recommendations. Retrieved from: www.eua.be/Libraries/cde/Salzburg_Conclusions.pdf.
11. Carter-Veale, W. Y., Tull, R. G., Rutledge, J. C., Joseph, L. N. (2016). The Dissertation House Model: Doctoral Student Experiences Coping and Writing in a Shared Knowledge Community. *CBE Life Sci. Educ. Fall; 15 (3), 34*. Retrieved from: DOI 10.1187/cbe.16-01-0081.
12. Dale, R. (2014). European Coordination and Globalization. Summative Working Paper for URGE. Working Papers on University Reform, Globalization and Regionalization. *Work Package 3*. Copenhagen: EPOKE, Department of Education, Aarhus University.
13. *Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors>.
14. *Doctoral education – taking Salzburg forward implementation and new challenges*. (2016). EUA-CDE. Retrieved from: <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>.

15. *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society (2005). Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004–2005.* European University Association. Retrieved from: www.eua-cde.org/reports-publications.html.
16. *Education at a Glance.* (2016). OECD.
17. *EUA Council for Doctoral Education. Who we are.* Retrieved from: <http://eua-cde.org/who-we-are.html>.
18. EUA-CDE. (2016). *Survey on Doctoral Education in Europe.* Retrieved from: <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>.
19. EURASHE, ENQA, ESU, EUA and EQAR. (2017). *Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area.* Brussels, Belgium.
20. *EURODOC Network.* Retrieved from: <http://www.eurodoc.net>.
21. Fast, O. (2016). European models and innovative practices of doctoral training. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*, 2, 121–127 (*Scientific journal of the Lesia Ukrainka Eastern European National University. Pedagogical sciences*, 2, 121–127). Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup_2016_2_23.
22. *Internationalisation of (External) Quality Assurance in the European Higher Education Area. Main trends and developments.* (2016). Background paper to the BFUG WG 2 (Implementation), 9–10 November 2016, Nice.
23. Kottmann, A. (2011). *Reform of doctoral training in Europe: The emergence of a new form of educational governance.* Tabled Paper at the ECPR Conference Reykjavik, August 24th – August 27th. Retrieved from: <https://ecpr.eu/.../b928fdff-aed4-4ad0-97d5-3976037419b0>.
24. Lee, A. (2009). Some Implications of European Initiatives for Doctoral Supervision. *The Bologna Handbook.* Retrieved from: http://epubs.surrey.ac.uk/info_sci/13.
25. Louw, J., Muller, J. (2014). A Literature Review on Models of the PhD. *CHET.* Retrieved from: www.idea-phd.net/.../Louw_and_Muller_2014_Literature_Review.
26. *Principles and Practices for International Doctoral Education.* (2015). EUA-CDE. Retrieved from: www.eua-cde.org/reports-publications.html.
27. Byrne, J., Jørgensen, T., Loukkola, T. (Eds). (2013). *Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project.* *EUA Publications.* Retrieved from: <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>.
28. *Recognizing International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area (RIQAA). Final Project Report.* (2014). *Brussels: European Quality Assurance Register for Higher Education.*
29. Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Report on progress in quality assurance in higher education.* (Text with EEA relevance). Brussels, 28.1.2014. COM (2014) 29 final.
30. *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions.* (2013). Luxembourg, Publications Office of the European Union
31. Salzburg II Recommendations. (2010). *European Universities' Achievements Since 2005 in Implementing The Salzburg Principles.* EUA-CDE. Retrieved from: www.eua-cde.org/reports-publications.html.
32. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).* (2015). Brussels, Belgium. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>.

33. The Bergen Communiqué *"The European Higher Education Area – Achieving the Goals"*. (2005). EHEA Ministerial Conference, Bergen, 19–20 May, 2005. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>.

34. The Berlin Communiqué *"Realizing the European Higher Education Area"*. (2003). EHEA Ministerial Conference, Berlin, 19, September, 2003. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>

35. The Bucharest Communiqué *"Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area"*. (2012). EHEA Ministerial Conference, Bucharest, 26–27 April, 2012. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>

36. The Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué *"The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade"*. (2009). EHEA Ministerial Conference, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>.

37. The London Communiqué *"Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world"*. (2007). EHEA Ministerial Conference, London, 18–19 May, 2007. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>

38. *The Magna Charta Universitatum*. Retrieved from: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>.

39. *Third Cycle Degrees: Competencies and Researcher Career*. (2008). Bologna Seminar. Helsinki, Finland, 30 Sept. – 1 Oct. 2008. Retrieved from: <http://bit.ly/1JU6FFY>.

40. *Yerevan Communiqué*. (2015). EHEA Ministerial Conference, Yerevan 14–15 May, 2015. Retrieved from: <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>

РЕЗЮМЕ

Еременко Інна, Сбруєва Аліна. Обеспечение качества подготовки докторов философии в контексте развития Европейского пространства высшего образования.

В исследовании освещены особенности развития международного сотрудничества в обеспечении качества (ОК) докторской подготовки в контексте формирования Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Хронологический анализ документов коллективных субъектов Болонского процесса позволил выяснить факторы, принципы, направления, формы и тенденции интернационализации процесса ОК докторской подготовки в ЕПВО. Структурно-логический анализ нормативной базы и актуальных проблем развития процесса ОК докторской подготовки в Украине позволил определить перспективные пути вхождения системы высшего образования Украины в процесс формирования европейского измерения ОК подготовки докторов философии.

Ключевые слова: обеспечение качества, подготовка докторов философии, докторское образование, докторская программа, Болонский процесс, международное сотрудничество, интернационализация, Европейское пространство высшего образования.

SUMMARY

Yeremenko Inna, Sbruieva Alina. Quality assurance of doctoral training in the context of the development of the European higher education area.

The study characterizes the peculiarities of development of the international cooperation in quality assurance (QA) of doctoral training in the context of EHEA development. Chronological analysis of documents of collective subjects of the Bologna process made it possible to find out the factors, principles, directions, forms and trends of the internationalization of the process of doctoral training in EHEA.

It is revealed that formation of the normative principles of doctoral training is related to the approval of "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)" (Bergen, 2005). Further development of the international co-operation in the QA of doctoral training was acquired during a series of Ministerial Meetings of the Bologna Process Participants (London (2007), Leuven (2009), Bucharest (2012), Yerevan (2015). Clarification of the specifics of QA of doctoral training was made due to the approval of its fundamental principles (Salzburg I), which stated that the key component of the doctoral program is research, which is an integral part of the University's research programs.

The institutional framework for European cooperation in the field of QA of doctoral training has become the international professional network of providers of doctoral programs EUA-CDE. Its participants initiated a series of research on the most pressing problems of doctoral training in EHEA.

The study stated that the result of the development of international cooperation in the field of study is the internationalization of QA processes, formation of the European dimension of QA of doctoral training, which has both quantitative characteristics (indicators of the quality of the educational program and research), and qualitative (features of the quality culture of the doctoral training).

The systematic and logical analysis of the normative bases and the actual state of the investigated process in Ukraine made it possible to highlight problems and identify prospective ways of participation of the Ukrainian higher education system in shaping the European dimension of QA in doctoral training.

Key words: doctoral training, doctoral education, doctoral programme, quality assurance, Bologna process, international cooperation, internationalization, European area of higher education.

УДК 37.04:340.6

Лариса Зуєва

Одеський національний політехнічний університет

ORCID ID 0000-0001-5092-3012

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/103-113

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНИХ СУДДІВ У СИСТЕМІ СУДДІВСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ І КАНАДИ

У статті розкрито методологічні засади психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України і Канади. Автором на основі аналізу фахової літератури доведено, що сьогодні немає дійсного глобального інструменту щодо стандартизації змісту підготовки й відбору професійних суддів у

суддівській системі, яка б об'єднувала всіх учасників. Це пояснюється відмінностями в історичному аспекті, устрої судових систем держав. Результатом дослідження стало визначення тринадцяти якостей, які можна згрупувати у три блоки: розуміння людських відносин; оволодіння судовими методами; екологічний та управлінський аналіз. Таким чином, саме передача професійних прийомів та цінностей є основою принципів суддівської освіти.

Ключові слова: суд, суддівська освіта, саморегуляція, педагогічна майстерність, психолого-педагогічні техніки, людські відносини, управлінський аналіз, інтерактивне навчання, тренінг, дистанційне навчання.

Постановка проблеми. Аналіз наукових джерел, інноваційної вітчизняної практики та досвіду психолого-педагогічної підготовки суддів у системі суддівської освіти цивілізованих країн сучасності, а також соціальні виклики суспільства, що стрімко змінюється на всіх його рівнях, зумовив необхідність переосмислення змісту психолого-педагогічної підготовки в системі суддівської освіти в Україні.

Науковці і практики єдині у визнанні, що сильна, незалежна судова влада здатна справляти істотний, всебічний вплив на життєдіяльність держави, тому значення процесу формування високопрофесійного суддівського корпусу для здійснення справедливого правосуддя важко переоцінити. Цей процес, як стверджують дослідники, передбачає забезпечення суддівської освіти науково-викладацькими кадрами, удосконалення науково-методичної та педагогічної діяльності. Тому спільна наукова й освітня діяльність установ є необхідністю. Натомість, нині існує коло проблем щодо узгодження і застосовності принципів психопедагогічної теорії комунікації й так званої «універсалістської макроетики» [1], до суддівської діяльності як такої та до низки її сфер – зокрема (оскільки дієвість цих принципів ускладнюється нормативними, адміністративними, державними й політичними та іншими чинниками, що здатні скласти протипадаючий вищезазначеним принципам).

Мета статті – визначення змісту та важливості психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України і Канади.

У процесі дослідження нами з'ясовано, що в основу конструктивної підготовки професійних суддів закладено принципи практичної спрямованості та орієнтованості на глибоке оволодіння кандидатом вміннями й навичками, необхідними при здійсненні правосуддя – засади, які визнані та широко використовуються в міжнародній практиці. Принципами психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти виступають: науковості, системності, єдності раціонального та емоційного, єдності предметного й особистісно-орієнтованого вивчення психолого-педагогічної науки, єдності емпіричного і теоретичного знання, доступності, наочності, активності, зв'язку вивчення психології та педагогіки з життям та практикою.

Аналіз актуальних досліджень. Принагідно зауважимо, що словосполучення «освіта дорослих» поєднує, деякою мірою, взаємовиключні поняття. Адже сутністю освіти є єдність навчання і виховання, а дорослий є людиною, яка вже досягла повноліття, здобула освіту і користується всіма громадянськими правами [2]. Така освіта виявляється ефективною тільки за умови врахування плюралізму інтересів і поглядів інших. Тому освіта дорослих і визначається як виключно добровільна. Передачу, трансляцію інформації про знання і вміння, цінності та принципи дорослий може прийняти, а може й відхилити [3]. Теоретичні міркування про освіту дорослих залежать від методології сучасної андрагогіки (від грецьк. – доросла людина) – теорії навчання дорослих, підґрунтям якої виступає ідея про невтручання, але стимулювання внутрішніх сил (мотивації) дорослої людини до самонавчання, до збільшення її освітніх потреб [4]. Адже екстраполяція системи початкової, середньої та вищої освіти на сферу освіти дорослих неможлива [2].

До проблеми розвитку освіти дорослих в Україні й застосування андрагогічного підходу в системі професійної освіти зверталися в своїх працях багато вчених (С. Болтівець [5], О. Дем'янчук [6], Л. Лісіна [7] та ін.). Так, С. Болтівець наполягає на ролі освіти, місії андрагогіки як теорії та методики суспільної просвіти в розвитку можливостей адаптації дорослої людини до умов життя суспільства, які невинно ускладнюються [5, с. 11].

У дослідженні С. І. Змійова [8] небезпідставно наголошується на протиріччі між практикою навчання дорослих, у якій на емпіричному рівні використовувалися інші, ніж у навчанні недорослих, підходи до організації навчання. С. О. Філін обґрунтовує андрагогічний підхід до організації професійного навчання персоналу підприємства [9]. Існує думка [8, с. 77], що андрагогіка є дороговказною ниткою Аріадни сучасної людини, яка прагне розв'язати наявні сучасні проблеми за допомогою навчання.

На наше переконання, центральною ідеєю андрагогіки як інноваційної освіти є неперервне усунення невизначеності статусу людини в світлі пізнавальних і діяльнісних практик упродовж усього життя, а також виявлення й розкриття все більш глибоких вимірювань її самості, нових глибин і масштабів її буття. Як зауважує М. Аكوпова, на сьогодні інноваційну освіту варто розглядати як «системну сукупність освітніх процесів, заснованих на активному застосуванні новітніх інформаційних та організаційно-педагогічних технологій, що передбачає впровадження теоретичних, практичних та педагогічних інновацій» [10, с. 150]. Специфікою інноваційної освіти є формування особистості, яка компетентно, ефективно і креативно актуалізується в усіх сферах суспільного життя. Саме в цьому аспекті андрагогіка спирається на знання з акмеології.

Відомо, що за своїм змістом акмеологія є новою наукою, що розробляє методологію, технології та практичні засоби, що забезпечують реальне

вдосконалення людини. Розробники теорії андрагогіки в Україні (О. Пехота, В. Пуцов, Л. Набока) вважають, що «об'єднуючим методологічним елементом андрагогіки та акмеології є категорія дорослого суб'єкта, що розкриває сенсожиттєві якості особистості, її творчу інтуїцію, ініціативу й акмеологічні резерви» [11, с. 12–13]. Завдяки актуалізації цих якостей особистість досягає високого рівня професіоналізму та креативної майстерності. Наприклад, Ю. Калиновський [12] аналізує андрагогіку як дисципліну, що дозволяє дорослим, які готуються до соціальної професійної творчості, виховувати здатність до самостійного й відповідального мислення. Відповідно, стратегічною метою андрагогіки є відкриття нових технологій освіти, самоосвіти, виховання та вдосконалення дорослої людини, а також їх інтенсивне впровадження в соціально-педагогічну практику.

Як переконують результати проведених у цьому ракурсі досліджень, формування андрагогічної компетентності педагога тісно пов'язано з формуванням його «індивідуальної філософії» (професійного кредо) відносно процесу навчання. На думку Р. Хемстри – представника гуманістичної концепції [13], базовим фундаментом андрагогічного кредо є сконцентрованість навчального процесу на дорослому, створенні умов для навчання та досягненні дорослим максимального успіху. Водночас, як зауважують науковці, надзвичайно важливим є, поряд із професійними якостями андрагога, наявність у нього індивідуального стилю, тобто характеру мовлення, оригінального мислення, поведінки тощо та таких якостей, як трансцендентність (розуміння власної, індивідуальної, комунікативної та загальної культури як основи вдосконалювання), ставлення до навчальної ситуації не як до контролю, а як до здатності зрозуміти, чим я можу бути корисний дорослим; толерантність (позиція терпимого ставлення до дорослого, до його ціннісного світу, погляду); емпатійність (уміння емоційно «підключатися» до особистості дорослого учня, «відчувати» кожного свого учня й емоційно відгукуватися на його проблеми, запити, почуття); конгруентність (знання власного світу почуттів і прийняття себе як особистість, що розвивається, має право на помилку); рефлексивність (активне й відсторонене спостереження за своєю діяльністю, готовність до її перегляду, до різноманіття реакцій у взаємодії з дорослими, до стосунків, спрямованих на контакт із дорослими); автономність.

Методи дослідження. На основі аналізу наукових та практичних досліджень у процесі впровадження результатів у практичну діяльність судді-викладача було доведено, що компонентами психолого-педагогічної підготовки професійних суддів слід вважати: розвиток психологічної культури судді, психолого-педагогічну компетентність судді, усвідомлення свого внутрішнього потенціалу, сильних і слабких сторін своєї особистості. Фазами психолого-педагогічної підготовки виступають: адаптація,

індивідуалізація, інтеграція. Установлено, що ці фази охоплюють: психофізичні властивості особистості; психічні стани; психічні процеси.

Виклад основного матеріалу. Ми вважаємо, що сутність педагогічної взаємодії між суб'єктами психолого-педагогічної підготовки з позицій андрагогіки охоплює: 1) установлення відносин довіри на основі визнання іншої людини особистістю; 2) відвертість, щирість власної поведінки суб'єктів, відповідність думок – почуттям, словам – невербальним діям – конкретній ситуації; 3) надання суб'єктам свободи висловлення думок, почуттів, участі у прийнятті рішень тощо.

Всебічний аналіз систем суддівської освіти 20 країн світу та порівняння схожих і відмінних ознак суддівської освіти України та Канади дозволяє зробити висновок, що загальним правилом відбору суддів, яке часто може навіть не отримувати розгорнутого визначення в законодавстві, виступає урахування особистих якостей кандидатів. Адже суддя повинен мати не тільки високу кваліфікацію, а й відповідні моральні якості, провідною серед цих якостей визнано доброчесність.

Суддівська освіта саме Канади є невід'ємним прикладом для ефективної та стабільної судової реформи в багатьох країнах.

Національний суддівський інститут Канади (National Judicial Institute – NJI) був створений у 1988 році. Одним із головних понять, визначених NJI після його створення стало поняття соціального контексту (social context). Починаючи ще з кінця 1980-х, років Західний Суддівський освітній центр (Western Judicial Education Centre – WJEC) почав готувати матеріали, що виявилися революційними в аспекті способів підготовки суддів із питань соціального контексту галузі суддівської освіти Канади.

Початковий етап становлення системи суддівської освіти в Канаді закінчився у 1995 році, коли мандат Західного Суддівського освітнього центру (WJEC) підійшов до кінця. До піонерської роботи WJEC суддівська освіта в Канаді була значною мірою зосереджена тільки на основних правових питаннях і основними формами навчання були тривалі лекційні заняття для великих груп суддів. Проблеми соціального контексту розглядалися побіжно. Але було доведено, що соціальний контекст не можливо опанувати у процесі групової лекції: це не просто предметна область, яка може бути представлена таким чином. До цієї роботи були залучені як науковці, так й члени колегії адвокатів.

Констатується, що визнаючи основоположну важливість соціального контексту суддівської освіти, у 1994 Канадська Судова Рада (CJC) прийняла резолюцію, що закликала до розробки питань соціального контексту в суддівській освіті, вивчення якого було би «всеосяжним, глибокими і заслуговувало на довіру», а також включало аспекти рівності рас і статей. Система вивчення соціального контексту ґрунтується на «трьох китах», «трьох стовпах» принципів: перший передбачає: саме судді навчають

суддів, що може привести до розвитку суддівської освіти – перший стовп; у той час керівники громадських організацій та вчені служитимуть у якості двох інших стовпів у створенні основи для всебічної суддівської освіти. Оскільки опанувати соціальний контекст суддівської освіти необхідно самим суддям, які мають юридичну вищу освіту і тому не можуть бути досвідченими фахівцями-експертами в соціально-культурних та психолого-педагогічних питаннях, доведено, що залучення експертів із цих галузей знань є принципово-важливим і дозволяє розглядати питання різноманітності, а також усунути недоліки та урахувати відмінності, щоб допомогти вивчити питання соціального контексту суддями.

Освітній проект соціального контексту Канади (Social Context Education Project SCEP) був розділений на два етапи: перший передбачав вивчення багатопрофільного соціального контексту Консультативним комітетом, розробку та презентацію пілотних програм вивчення соціального контексту у трьох судах різних провінцій; другий етап почався з консультацій NJI, які мали на меті обговорення щодо досягнень першого етапу і встановлення пріоритетів для наступного етапу. Наразі «десять принципів соціального контексту суддівської освіти» стали обов'язковими в Канаді і слугують моделлю для збереження та інтеграції соціального контексту суддівської освіти в усіх формах професійної підготовки суддів. А саме: 1. Судове керівництво. 2. «Три стовпи» інтегрованого соціального контексту судової освіти. 3. Стійка інтеграція соціального контексту. 4. Специфіка введення і актуальність. 5. Оцінка потреб. 6. Зосередження на ролі судді. 7. Кваліфіковані розробники і команда. 8. Ефективна програма і розробка навчального плану. 9. Принципи навчання дорослих для суддів. 10. Оцінка і зворотній зв'язок.

Психолого-педагогічна підготовка професійних суддів є вельми значущою, адже така підготовка має позитивний вплив на розвиток їх особистісних властивостей, зокрема здатності до самоосвіти, комунікабельності, професійної спрямованості. Така підготовка в системі суддівської освіти Канади має два варіанти: короткий варіант психолого-педагогічної підготовки – сесія складається з 12–15-ти занять (від 24 до 30 годин) та програма розширеного супроводу – складається з 35 сеансів (70 годин). Така програма розрахована на 12 тижнів (3 заняття на тиждень). Коротка програма може бути опанована за 5 тижнів. Це багатогранна програма, яка містить такі блоки навчання: а) програми як інтелектуально-когнітивний розвиток уваги, пам'яті тощо, управління гнівом, релаксаційне тренування, техніки вербальної та невербальної взаємодії; б) навчання соціальних навичок, подолання конфліктних ситуацій; с) менеджмент, тренінг із вирішення особистісних проблем, підвищення мотивації, усвідомлення власних цінностей. Констатується перевага програм «Навички та спілкування

суддів» – програми розвитку навичок та комунікації для новопризначених суддів та освітньої програми «Нові судді».

Український шлях формування системи суддівської освіти розпочався у 2010 році. Так, 21 грудня 2010 року рішенням Вищої кваліфікаційної комісії суддів України на виконання вимог Закону України «Про судоустрій і статус суддів України», для проведення активної роботи щодо налагодження процедури забезпечення формування якісного суддівського корпусу, було створено Національну школу суддів України (НШСУ) – державну установу, науковий заклад та методичний центр суддівської освіти. Чинний Закон України «Про судоустрій і статус суддів» вперше на законодавчому рівні закріпив базові стандарти підготовки професійних суддів та відкрив широкі можливості для участі суддівської спільноти у створенні власного науково-методичного центру. Обґрунтовується, що такі стандарти закріплені в низці положень: 1) НШСУ створена при Вищій кваліфікаційній комісії суддів України і здійснює свою діяльність відповідно до Закону та статуту, що затверджується Вищою кваліфікаційною комісією суддів України; 2) на НШСУ не поширюється законодавство про вищу освіту; 3) НШСУ є державною установою зі спеціальним статусом, що забезпечує підготовку висококваліфікованих кадрів для судової системи та здійснює науково-дослідну діяльність.

Освітні установи України і Канади – Національна школа суддів України (НШСУ) та Національний суддівський інститут Канади (NJI) – є спорідненими організаціями, завданням яких є забезпечення ефективної професійної підготовки суддів у своїх країнах. Канадські судді та інші учасники проекту прагнуть зрозуміти потреби української сторони й бути корисними.

Ключовими аспектами НШСУ на сьогодні виступають: оперативне планування та подальші практичні дії щодо розробки нових навчальних програм і курси для суддів, призначених на посаду вперше; організаційний розвиток – курси з розвитку педагогічних та управлінських навичок для суддів – викладачів і працівників НШСУ; залучення суддів до розроблення й викладання курсів; дистанційне навчання та розробка електронних ресурсів. Відбувається продовження роботи над розробкою курсів і програм. Ефективна інтерактивна освіта суддів у НШСУ складається з трьох компонентів: суддівських навичок, які дозволяють добре виконувати свою роботу, наприклад, вести судові засідання, складати судові рішення; знань права, як матеріального, так і процесуального, та вміння їх застосувати, наприклад, при оцінці доказів; соціального контексту розуміння, як інші сприймають судовий процес та судові рішення, чи вони відчують себе почутими?

Проведений аналіз дозволив дійти висновку, що, не зважаючи на увагу суддів та науковців до питань психолого-педагогічної підготовки в системі суддівської освіти, її практична реалізація у професійній підготовці в Україні є вкрай обмеженою. Існує виразна суперечність між потребою в

такій підготовці, та недостатнім станом її задоволення у вітчизняних умовах. Потребують подальшого вдосконалення ще й зміст та форми реалізації такої підготовки.

Зміст психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України доцільно розглядати у двох напрямках: по-перше, для забезпечення достатнього особистісного розвитку суддів необхідно розширювати склад психолого-педагогічних дисциплін НШСУ: окрім дисциплін психологічної тематики, передбачати вивчення педагогічних дисциплін: «Основи самоосвіти», «Риторика», «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», «Професійна педагогіка», «Педагогічна майстерність» тощо; по-друге, звернути посилену увагу на вибір і підготовку викладачів до такої діяльності.

Установлено, що серед першочергових заходів, які є викликом сьогодення для НШСУ в аспекті психолого-педагогічної підготовки професійних суддів, насамперед, доцільно розробити цілісну програму, у межах якої необхідно сформувати інституційний потенціал НШСУ як єдиного та провідного науково-методичного центру, здатного повною мірою задовольнити потреби суддів у психолого-педагогічній підготовці та підвищенні кваліфікації на основі використання сучасних психолого-педагогічних технологій та методик.

Для цього першечерговими завданнями є вдосконалення системи підготовки кандидатів на посаду судді, яка б забезпечувала судову систему України високопрофесійними фахівцями з об'єктивно оціненим рівнем особистих і моральних якостей, здатними чесно, неупереджено та об'єктивно здійснювати в майбутньому судочинство; розширення переліку психолого-педагогічних дисциплін НШСУ; побудова ефективної моделі співпраці НШСУ та всього суддівського корпусу, залучення найкращих та найдосвідченіших суддів до викладання, що володіють педагогічними навичками, педагогічною майстерністю.

Виходячи з того, що навчання у НШСУ здійснюється суддями та експертами з кожної дисципліни, викладачів доцільно відбирати з числа найкращих у своїй професії, органом, який є відповідальним за навчання, з урахуванням знання суддею предметів, які він викладає, навичок викладання та педагогічної майстерності.

Висновки. На основі аналізу фахової літератури доведено, що сьогодні немає дійсного глобального інструменту, чи будь-якої загальноприйнятої міжнародної хартії щодо стандартизації змісту підготовки та відбору професійних суддів у суддівській системі, яка б об'єднувала всіх учасників. Як це не парадоксально, така ситуація фактично не є результатом відсутності консенсусу. Це пояснюється відмінностями в історичному аспекті, устрої судових систем держав. Наприклад, Французька національна школа суддів, з нагоди її останньої великої реформи, розробила визначення переліку

особистісно-професійних якостей суддів. Ці тринадцять якостей можна згрупувати в три блоки: розуміння людських відносин; оволодіння судовими методами; екологічний та управлінський аналіз. Таким чином, саме передача професійних прийомів та цінностей є основою принципів суддівської освіти.

Натомість, Європейський вектор державотворення, обраний Україною, обумовлює гостру потребу в адаптації законодавства України в секторі юстиції до *acquis communautaire* ЄС, зокрема в частині запровадження стандартів суддівської освіти як важливої складової покращення якості та ефективності національного судочинства, підвищення довіри громадськості до правосуддя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Семенова, А. В. (2009). *Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04) (Semenova, A. V. (2009). *Theoretical and methodological foundations of application of paradigm modeling in the training of future teachers* (DSc thesis).
2. Лук'янова, Л. Б. (2009). Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 72–80 (Lukianova, L. B. (2009). *Leading Features of Adult Education. Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 1, 72–80).
3. Зуб, М. Я. (2011). *Використання андрагогічного підходу при організації самостійної підприємницької діяльності на регіональному ринку праці Поділля* (Zub, M. Ya. (2011). *The use of the andragogical approach in the organization of self-entrepreneurial activity in the regional labor market of Podillia*). Retrieved from: http://mev.khnu.km.ua/load/mizhnarodna_naukovo_praktichna_internet_konferenc
4. Болтівець, С. І. (2010). Психологічна місія андрагогіки як теорії і методики суспільної просвіти та ціложиттєвого самовдосконалення людини. *Педагогічний процес: теорія і практика*, Вип. 3, Ч. 1, 7–13 (Boltivets, S. I. (2010). *Psychological mission of andragogy as a theory and method of public education and lifelong self-perfection of a person. Pedagogical process: theory and practice, Issue 3, Part 1, 7–13*).
5. Дем'янюк, Т. Д. (2000). *Опорні схеми з теорії і методики виховання*. Київ – Рівне (Demianiuk T. D. (2000). *Support schemes on the theory and methodology of upbringing*. Kyiv – Rivne).
6. Лісіна, Л. О. (2016). Реалізація андрагогічного підходу в умовах магістратури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 480–489 (Lisina, L.O. (2016). *Realization of the andragogical approach in the conditions of the magistracy. Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*, 480–489).
7. Змеєв, С. И. (2000). *Становление андрагогики: развитие теории и технологи обучения взрослых* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01) (Zmeiov, S. I. (2000). *Formation of andragogy: development of the theory and technology of adult learning* (DSc thesis abstract).
8. Филин, С. А. (2005). *Андрагогический подход к построению системы профессионального обучения персонала предприятия* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08) (Filin, S. A. (2005). *Andragogical approach to the construction of the system of vocational training of personnel of the enterprise* (DSc thesis).
9. Аكوпова, М. А. (2010). Проблема актуализации инновационного (творческого) мышления в системе постдипломного образования. *Науч.-технич. ведомости СПб. государственного политехнического университета*. 105, 148–152 (Akopova, M. A.

(2010). The problem of actualization of innovative (creative) thinking in the system of postgraduate education. *Scientific-technical bulletin of St. Petersburg state polytechnic university*, 105, 148–152).

10. Пехота, О. М. (2006). *Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти*. Видавничий дім «Букрек» (Piekhota, O. M. (2006). *Andragogical problems in the training of teachers for the system of postgraduate education*. Publishing House “Bukrek”).

11. Калиновский, Ю. И. (2000). Введение в андрагогику. *Мобильность педагога в образовании взрослых* (Kalynovskyi, Yu. I. (2000). Introduction to andragogy. *Mobility of a Teacher in Adult Education*).

12. Hiemstra, R. (1994). Lifelong education and personal growth. In A. Monk (Ed.), *The Columbia retirement handbook*. N.Y : Columbia University Press.

РЕЗЮМЕ

Зуева Лариса. Методологические основы психолого-педагогической подготовки профессиональных судей в системе судейского образования Украины и Канады.

В статье раскрыты методологические основы психолого-педагогической подготовки профессиональных судей в системе судейского образования Украины и Канады. Автором на основе анализа профессиональной литературы доказано, что сегодня нет действенного глобального инструмента для стандартизации содержания подготовки и отбора профессиональных судей в судейской системе, которая бы объединяла всех участников. Это объясняется различиями в историческом аспекте, устройстве судебных систем государств. Результатом исследования стало определение тринадцати качеств, которые можно сгруппировать в три блока: понимание человеческих отношений; овладение судебными методами; экологический и управленческий анализ. Таким образом, именно передача профессиональных приемов и ценностей является основой принципов судейской образования.

Ключевые слова: суд, судейское образование, саморегуляция, педагогическое мастерство, психолого-педагогические техники, человеческие отношения, управленческий анализ, интерактивное обучение, тренинг, дистанционное обучение.

SUMMARY

Zuieva Larysa. Methodological foundations of psychological-pedagogical training of professional judges in the system of judicial education of Ukraine and Canada.

The article reveals the methodological foundations of psychological-pedagogical training of professional judges in the system of judicial education of Ukraine and Canada. The author, based on the analysis of professional literature, has proved that today there is no real global instrument for standardizing the content of training and selection of professional judges in the judiciary system, which would unite all the participants. This is due to differences in the historical aspect, the structure of the judicial systems of states. The result of the study was the definition of thirteen qualities, which are grouped into three blocks: an understanding of human relationships; mastery of court methods; environmental and managerial analysis. Thus, the transfer of professional techniques and values is the basis of the principles of judicial education.

First of all, it is expedient to develop a coherent program in the framework of which it is necessary to form the institutional capacity of the NSJU as the only and the leading scientific and methodological center capable to fully satisfy the needs of judges, among the immediate measures that are a challenge for the present day for the NSJU in the aspect of psychological-pedagogical training of professional judges. In psychological-pedagogical

training and improvement of qualification on the basis of the use of modern psychological-pedagogical technologies and techniques.

For this purpose, the primary tasks are to improve the system of training candidates for a position of judge, which would provide the judicial system of Ukraine with highly professional specialists with an objectively assessed level of personal and moral qualities that can honestly, impartially and objectively carry out judicial proceedings in the future; extension of the list of psychological and pedagogical disciplines of the NSJU; building an effective model of cooperation between the NSJU and the entire judicial corps, attracting the best and most experienced judges to teaching, having pedagogical skills.

Based on the fact that training at the NSJU is carried out by judges and experts in each discipline, it is advisable for the teachers to choose among the best in their profession the body, responsible for training, taking into account the judge's knowledge of the subjects he teaches, teaching skills and pedagogical skills. Based on the analysis of professional literature, it has been proved that today there is no real global instrument, or any generally accepted international charter, to standardize the content of training and selection of professional judges in the judiciary system, which would unite all the participants. Paradoxically, this situation is not actually the result of a lack of consensus. This is due to differences in the historical aspect, the structure of the judicial systems of states.

*For example, the French National School of Courts, on the occasion of its last major reform, has developed a definition of a list of the personal and professional qualities of judges. These thirteen qualities can be grouped into three blocks: an understanding of human relationships; mastery of the court methods; environmental and managerial analysis. Thus, the transfer of professional techniques and values is the basis of the principles of judicial education. Instead of this, the European vector of state-building chosen by Ukraine prompts the urgent need for adaptation of Ukrainian legislation in the justice sector to the *acquis communautaire* of the EU, in particular in regards to the introduction of standards for judicial education as an important component in improving the quality and efficiency of national judiciary system, and increasing public confidence in judiciary system.*

Key words: *court, judiciary education, self-regulation, pedagogical mastery, psychological-pedagogical techniques, human relations, managerial analysis, interactive learning, training, distance learning.*

УДК 37.015.311:159.925

Марія Лещенко

Університет Яна Кохановського (Польща)

ORCID ID 0000-0003-4121-565X

Вікторія Гринько

Донбаський державний педагогічний університет (Україна)

ORCID ID 0000-0001-9834-7181

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/113-131

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ ГОВАРДА ГАРДНЕРА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті схарактеризовано сутність теорії множинного інтелекту Г. Гарднера, розвиток основних її положень, зарубіжний досвід її впровадження в освітні практики. За Г. Гарднером, кожна особистість має множину видів

інтелекту. Кожен із цих різних видів представляє спеціальні способи обробки й інтерпретації інформації, таким чином інформуючи, у який спосіб кожна особа пізнає світ. Охарактеризовано сім інтелегенцій – вербально-лінгвістична, логічно-математична, інтраперсональна, візуально-просторова, музично-ритмічна, кінестетична, інтерперсональна, які спочатку виокремив Г. Гарднер, а також натуралістична, екзистенціальна й педагогічна, що були додані пізніше. Узагальнено рекомендації для педагогів щодо реалізації теорії множинного інтелекту в навчальних практиках. Визначено шляхи вирішення проблем, що можуть виникати під час реалізації теорії множинного інтелекту в педагогічній діяльності.

Ключові слова: теорія множинного інтелекту, види інтелекту, зарубіжний досвід, упровадження, педагогічна практика, рекомендації.

Постановка проблеми. Упродовж століть учені намагалися визначити способи вимірювання якості інтелекту. Проте не існує єдиної думки про структуру інтелекту. Широко визнається, що існують різні види інтелектів, наприклад, аналітичний, лінгвістичний, емоційний, але науковці не визначилися, чи пов'язані ці інтелекти, чи вони існують незалежно один від одного.

На початку ХХ століття було створено теорію інтелекту, що стверджувала існування різних видів інтелекту, які взаємопов'язані. Діагностика інтелектуального потенціалу базувалася на результатах тестових випробувань на IQ, які показували, що людина «розумна», «нормальна» або «з відхиленнями». Вважалося, якщо люди успішно виконували деяку частину IQ тесту, то вони, як правило, добре виконують і всі інші, і навпаки. Існування загального фактору розвитку інтелекту під назвою «g», що залишається суперечливим й викликає сумніви донині.

У 1983 році професор Гарвардського університету Говард Гарднер переглянув цей підхід, створивши теорію множинного інтелекту. Учений сильно вразив освітній світ книжкою «Структура розуму» [3]. Г. Гарднер запропонував уважати, що кожна особистість має множину видів інтелекту. Кожен із цих різних видів представляє спеціальні способи обробки та інтерпретації інформації, таким чином інформуючи, у який спосіб кожна особа пізнає світ.

Створення й поширення теорії множинного інтелекту розпочали революцію щодо розуміння та розвитку мислительних процесів у навчанні. Г. Гарднер стверджував, що інтелект є динамічним і багатовимірним, виходить за межі можливостей лінгвістично-логічних здібностей, які традиційно діагностувалися в процесі навчання. Своєю теорією множинного інтелекту Г. Гарднер породив сумніви щодо усталених концепцій у сфері когнітивної науки й освіти. Згідно з теорією Г. Гарднера, кожна людська особа володіє різними видами інтелекту, так званими інтелегенціями, що відображають різні шляхи пізнавальної взаємодії зі світом. Спочатку Г. Гарднер виокремив сім інтелегенцій – вербально-лінгвістичну, логічно-математичну, інтраперсональну, візуально-

просторову, музично-ритмічну, кінестетичну, інтерперсональну, пізніше вчений додав природничу. Ці види інтелекту використовуються кожним індивідом різною мірою, але один або кілька можуть домінувати.

Хоча теорія Гарднера стала предметом численних дискусій, вона стала своєрідним каталізатором, який стимулював освітян до переосмислення освітніх практик у минулому столітті.

Упровадження теорії множинного інтелекту в педагогічну практику зарубіжних країн змінило уявлення вчителів про сутність процесів викладання й учіння таким чином, що вони почали враховувати індивідуальні відмінності учнів у способах сприймання навчального матеріалу, забезпечували широке коло різноманітних видів діяльності, що збагачувало особистісний досвід і прискорювало та полегшувало процес навчання, допомагало покращити навчальні досягнення учнів.

Сьогодні більшість зарубіжних освітян вважає, що теорія множинного інтелекту є аксіомою, яку потрібно брати, перш за все, до уваги під час проектування та проведення різних занять.

Аналіз актуальних досліджень. Уперше у вітчизняному педагогічному просторі інформацію про використання теорії Г. Гарднера у процесі підготовки майбутніх учителів в англomовних країнах було надано в 1997 році в авторефераті докторської дисертації М. Лещенко. З того часу з'явилася незначна кількість публікацій (Л. Байсара, М. Гусак, Н. Лавриченко, Л. Тимчук), присвячених сутності теорії Г. Гарднера [2; 4; 5; 8]. У результаті поширення ідей Г. Гарднера в ході міжнародного співробітництва вчителів іноземних мов розроблено низку методичних праць (Н. Антоненко, В. Петракович, І. Яненко та ін.) щодо застосування теорії множинного інтелекту на заняттях з англійської мови [1; 7; 9].

Оскільки практичне використання теорії множинного інтелекту Г. Гарднера спричинило революційні зміни в сучасній зарубіжній дидактиці, то існує нагальна потреба наукового дослідження сутності цієї теорії та можливих шляхів її застосування в освітніх практиках.

Мета статті – схарактеризувати зарубіжний досвід використання теорії множинного інтелекту Г. Гарднера в навчальному процесі.

Методи дослідження. Застосовано теоретичні методи – *аналіз, синтез, узагальнення* наукових, навчально-методичних джерел для з'ясування сутності основних категорій дослідження, концептуальних засад теорії множинного інтелекту; *нетнографії* для аналізу сайтів, блогів, на яких представлено опис зарубіжного досвіду впровадження теорії множинного інтелекту в навчальні практики.

Виклад основного матеріалу. Нещодавні педагогічні і психологічні дослідження показали, що традиційний одновимірний підхід до навчальної діяльності є щонайменше неефективним і дуже часто навіть шкідливим для навчального процесу. Якщо вчитель хоче враховувати

відмінності й особливості, що характеризують пізнавальний процес кожного учня, то педагог має звернутися до теорії множинних інтелектів, яка була розроблена в 1983 році професором Говардом Гарднером. У цій теорії доцільність застосування єдиного коефіцієнта IQ, який характеризує якість інтелектуальної діяльності, піддана сумніву.

Говард Гарднер (народився 11 липня 1943 р.) – американський психолог, спеціаліст у галузі когнітивної психології та педагогіки. У 1961 р. вступив у Гарвард, плануючи вивчати історію, але під впливом харизматичного психоаналітика й визнаного спеціаліста із психології розвитку Еріка Еріксона зацікавився психологією. Після закінчення Гарварду працював у Джерома Брунера (Jerome Bruner), який займався когнітивною психологією. Г. Гарднер брав участь у його проекті «Людина: програма дослідження», цей проект зосереджувався на трьох питаннях: «Що робить людську істоту людиною? Як людина стала такою, якою вона є? Як зробити людину ще більш людиною?». Відповідь на ці питання відлунням відгукнеться в усіх наступних наукових працях Г. Гарднера.

Під час праці над проектом Брунера, Г. Гарднер познайомився з працями Жана Піаже і серйозно зацікавився проблемами творчості та пізнання в мистецтві. У 1967 році Гарднер приєднується до дослідницької команди Гарвардського проекту Зеро (Harvard Project Zero), який націлений на дослідження проблем педагогіки мистецтв. На початку 1980-х він бере участь в іншому проекті – «Проект дослідження потенціалу людини» (the Project on Human Potential). З того часу аж до сьогодні ця галузь займає центральне місце в науковій діяльності Гарднера. Першим результатом праці даного проекту й була книга Гарднера «Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences» [3].

У книжці Г. Гарднер зробив припущення, що для характеристики розумових здібностей людини доцільно використовувати категорію множинного інтелекту, тобто кожна людина володіє певним числом відносно автономних інтелектів: лінгвістичним, логічним, просторовим, тілесно-кінестетичним, музичним, інтраперсональним, міжособистісним [3, 12]. Ці види інтелекту є в кожній людини і їх наявність, з когнітивної точки зору, робить нас людьми [3, 13]. Кожна людина має власний інтелектуальний профіль, який визначається спадковістю й життєвим досвідом [3, 13]. Результати досліджень інтелектуальних профілей різних людей були опубліковані Гарднером у книжках «Творчий розум» («Creating Minds») [15], «Лідерський розум» («Leading Minds») [16], «Незвичайний розум» («Extraordinary Minds») [17].

Г. Гарднер визначив поняття «інтелект»:

- як визначальну характеристику всіх людей (кожний із нас володіє всіма видами інтелекту);

- якість, на основі якої люди відрізняються один від одного (жодні дві людини не володіють абсолютно однаковими інтелектуальними профілями);

- спосіб виконання людиною пізнавальної задачі з урахуванням власних інтересів [3, 16].

Основні положення теорії Г. Гарднера увиразнюються в таких твердженнях:

- Кожна людина має всі види інтелекту, розвинені різною мірою.
- Різні види інтелекту та рівень їх розвитку створюють унікальний інтелектуальний профіль людини, відрізняючи її від інших.
- Рівень розвитку різних видів інтелекту людини є змінним і динамічним у процесі її життя.
- Види інтелекту взаємодіють у різних поєднаннях один із одним.
- Види інтелекту розвиваються завдяки різним видам діяльності.
- Види інтелекту – це потенціали, які можна активувати у процесі діяльності.
- Усі види інтелекту рівноцінні.

Кожен вид інтелекту має свої особливості, що виявляються ще в дитинстві. Кожна людина унікальна й може розвивати не тільки яскраво виражені види інтелекту, але й менш розвинені за рахунок більш розвинених. Види інтелекту, ймовірно нейропсихічне утворення, які можна активувати в залежності від цінностей, що домінують у даній культурі, а також завдяки особистим рішенням, які приймаються індивідом, його родиною, оточенням.

Опишемо людські можливості в галузі інтелектуальної діяльності в залежності від того, про який вид діяльності йде мова.

Вербально-лінгвістичний вид інтелекту (verbal-linguistic intelligence) характеризується інтересом до лінгвістичних конструкцій, світу мови (слова), усного та писемного мовлення, умінням говорити, логічним конструюванням та описом подій; здібностями до римування, чутливістю до сенсу слів, звуків. Пізнання й розуміння світу відбувається через слово.

Математично-логічний вид інтелекту (logical-mathematical intelligence) характеризується інтересом до світу предметів, числових символів та математичних операцій. Пізнання й розуміння світу відбувається через кількісний рахунок і послідовність подій.

Руховий вид інтелекту характеризується здібностями до володіння власним тілом, використання контролювано-керованих рухів, вправне користування та маніпулювання різними предметами. Пізнання й розуміння світу відбувається через рух та фізичний контакт.

Візуально-просторовий вид інтелекту (visual-spatial intelligence) характеризується здібностями до створення уявних образів, просторової

уяви та візуалізації. Пізнання й розуміння світу відбувається через образи й форми, просторову уяву

Музичний вид інтелекту (musical intelligence) характеризується здібностями до тонкого чуттєвого сприймання й легкого створення музики, сприймання та розуміння структури музичних творів, високою музикальністю. Пізнання і розуміння світу відбувається через звуки, ритм, мелодію, композицію.

Внутрішньо-особистісний (інтраперсональний) вид інтелекту (intrapersonal intelligence) характеризується високою самосвідомістю, здатністю до саморефлексії, міркувань про власну поведінку, мотивацію, емоції, надавати адекватну самооцінку, шукати відповіді на складні запитання. Пізнання й розуміння світу відбувається через власний досвід, самопізнання (через власну призму).

Міжособистісний (інтерперсональний) вид інтелекту (interpersonal intelligence) характеризується здатністю до взаємодії з іншими людьми, розумінням інших, емпатією й умінням спілкуватися, вести переговори і знаходити компроміси. Пізнання й розуміння світу відбувається через розуміння інших (призму іншої людини).

Натуралістичний вид інтелекту (naturalistic intelligence) був запропонований Гарднером у 1995 році: «Якщо б я сьогодні переписав «Структуру розуму», я, ймовірно, додав восьмий інтелект – розум натураліста. Мені здається, що людина, яка легко розпізнає флору та фауну, інші відмінності в природному світі, а також продуктивно використовує цю здатність (у полюванні, сільському господарстві, біологічній науці) виявляє важливий інтелект, який не є представленим у попередньому списку» [20, 203]. Цей вид інтелекту стосується пошуку та передачі інформації за допомогою природного середовища [19].

Приклади виявлення натуралістичного інтелекту поєднують класифікацію таких природних форм, як види тварин та рослин, гірських порід. Цей вид інтелекту був явно цінною здатністю в нашому еволюційному минулому (мисливці, збирачі рослин, фермери); він продовжує відігравати центральну роль для таких професій, як ботанік або шеф-кухар [19]. Для натуралістичного інтелекту характерна екологічна сприйнятливість глибоко вкорінена в «чутливому, етичному та цілісному розумінні» світу та його складнощів – у тому числі ролі людства в межах більшої екосфери [26]. Натуралістичний вид інтелекту характеризується високою чутливістю, здатністю сприймати візерунки у природі, розпізнавати та класифікувати предмети, представників флори й фауни. Пізнання і розуміння світу відбувається через природне середовище та оточення.

Зазначимо, що теорія множинного інтелекту перебуває в динамічному розвитку, про що свідчить визначення вченими інших видів інтелекту.

У 1995 році вийшла книга Данієла Големана «Емоційний інтелект», яка стала міжнародним бестселером. Як стверджує Данієл Големан, коли він працював над «Емоційним інтелектом», то розбудовував модель множинного інтелекту Говарда Гарднера: «Як я зазначив у книзі, моя модель емоційного інтелекту деталізує те, що Гарднер називає «внутрішньо особистісним» та «міжособистісним» інтелектами. У моїй теорії самосвідомість та саморегуляція – це внутрішньоособистісні здібності, а емпатія та соціальні вміння – міжособистісні» [24].

Д. Големан пропонує, що емоційний інтелект складається з чотирьох компонентів: самосвідомості, соціальної свідомості, самоконтролю й управління відносинами. Прихильники емоційного інтелекту стверджують, що поєднання емоційного інтелекту та інших видів інтелекту (наприклад, мовних, математичних) передбачає успішну діяльність у різних сферах життя [24].

Д. Големан продовжує дослідження, результатом яких стала книжка «Соціальний інтелект: Нова наука про людські відносини», яка побачила світ у 2006 році [25]. Соціальний інтелект еквівалентний інтерперсональному (міжособистісному інтелекту), одному з видів інтелекту, визначених у теорії множинного інтелекту Г. Гарднера. Д. Големан у передмові до своєї праці писав: «Практично всі основні наукові відкриття, які я використовую в цій книжці, виникли після написання «Емоційного Інтелекту» у 1995 році, і вони продовжують поступово розвиватися. Я маю на увазі, що ця книга є продовженням Емоційного Інтелекту, і вивчаю ту саму сферу людського життя з іншої точки зору, що дає змогу ширше зрозуміти наш особистий світ.

Коли я писав «Емоційний інтелект», я зосередився на визначальному наборі людських здібностей керувати власними емоціями та нашим внутрішнім потенціалом для позитивних відносин. Тут картина розширюється за межі психології однієї людини – ті можливості, які людина має в межах двохосібної психології, коли відбувається взаємодія з іншою людиною.

Візьміть, наприклад, співпереживання, відчуття почуттів іншої людини, що уможливорює встановлення взаємозв'язків. Емпатія – це індивідуальна здатність, яку має людина. Але взаємозв'язок виникає лише між людьми, як властивість, що впливає з їхньої взаємодії. Тут висвітлюються ті ефемерні моменти, які виникають при взаємодії. Вони мають глибокі наслідки, коли ми розуміємо, яким через їх сукупність ми створюємо один одного» [25].

Наголосимо, що Д. Големан є співзасновником організації «Колаборація з академічного, соціального та емоційного навчання (www.casel.org)», спочатку в Йельському центрі дитячих досліджень, а тепер в Університеті штату Іллінойс у Чикаго. Місіонерські центри CASEL закликають до залучення науково обґрунтованих програм емоційної грамотності до шкіл

у всьому світі. У даний час учений керує Консорціумом досліджень емоційного інтелекту (www.eiconsortium.org) в Університеті Рутгерса. Консорціум сприяє дослідницькому партнерству між науковцями та практиками щодо дослідження ролі емоційного інтелекту в досягненні досконалості.

Хоча дослідники інтенсивно вивчали характеристики духовного інтелекту (spiritual intelligence) як «здатності діяти мудро і співчутливо, підтримуючи внутрішню й зовнішню гармонію незалежно від обставин» і створювали інструменти для його вимірювання та розвитку, Г. Гарднер вирішив не включати духовний інтелект, апелюючи до наукових критеріїв [32]. Натомість Г. Гарднер уважав категорію «екзистенціальний інтелект» більш життєздатною.

У 1999 році Г. Гарднер погодився розширити список видів інтелекту, додавши «екзистенціальний» (existential) інтелект як здатність мислити філософськи [18]. Гіпотеза екзистенціального інтелекту була вивчена дослідниками освіти [29]. Екзистенціальний інтелект передбачає здатність індивіда використовувати колективні цінності та інтуїцію для розуміння інших та навколишнього світу. Люди, інтелектуальний профіль яких відрізняється цим видом інтелекту, зазвичай бачать загальну картину подій і явищ. Філософи, богослови та тренери з життєвого успіху належать до тих, які, за Г. Гарднером, виявляють високий рівень екзистенціального інтелекту.

13 січня 2016 року Гарднер згадував, що розглядає можливість виокремити педагогічний інтелект, «що дозволяє нам успішно вчити інших людей» у інтерв'ю, яке давав для «Big Think» (веб-портал, який містить інтерв'ю, мультимедійні презентації та відеозаписи круглих столів із видатними діячами з різних наукових областей) [21].

Гарднер визначає інтелект як «біопсихологічний потенціал для обробки інформації, яка може бути активізована в культурному середовищі для вирішення проблем або створення продуктів, які є цінними в культурі» [20]. За Гарднером, існує більше способів зробити це, ніж за допомогою логічного та лінгвістичного інтелектів. Гарднер вважає, що метою навчання «має бути розвиток різних видів інтелекту та допомога людям у досягненні професійних і особистісних цілей, які відповідають їхньому конкретному спектру інтелекту. Вважають, що люди, яким це допомогли зробити, почуваються більш зацікавленими й компетентними і тому більш схильні служити суспільству конструктивно» [17].

Г. Гарднер стверджує, що тести IQ зосереджені переважно на логічному та мовному інтелекті. Після успішного проведення цих тестів шанси на навчання у престижному коледжі чи університеті збільшуються, що, у свою чергу, сприяє збільшенню продуктивних членів суспільства. Хоча багато студентів добре розвиваються в цьому середовищі, проте є й ті, хто цього не робить. Відповідно до теорії Г. Гарднера, для розвитку

студентів краще служить більш широке бачення освіти, використання вчителями різних методик, вправ та технологій для залучення до навчальної діяльності всіх студентів, а не тільки тих, хто вирізняється високим рівнем мовного та логічного інтелектів [15].

Доктор Г. Гарднер стверджує, що різні види інтелекту не розвинулися б, якщо б вони не були корисними в певний момент в історії людства, але те, що було важливим в один час, не обов'язково має важливе значення в іншому. «Коли історія розгортається, коли культури еволюціонують, інтелект, який має виключно важливе значення, змінюється», – наголошує Гарднер. «До ста років тому, для отримання вищої освіти, важливим був лінгвістичний інтелект. Я викладаю в Гарвардському університеті, а 150 років тому вступні іспити складалися на латині, грецькій мові та івриті. Якщо, наприклад, ви мали би дислексію, то було би дуже важко отримати вищу освіту, тому що вам було би важко вивчати ці мови, знання яких вимагало наявності письмових навичок» [15]. На сучасному етапі, коли математичний та емоційний інтелекти особливо важливі для суспільства, Гарднер підкреслює: «Якщо ваш коефіцієнт IQ, що є показником лінгвістично-логічних умінь, уможливить вам доступ до вищої освіти, але, якщо ви не знаєте, як взаємодіяти з людьми, то ви назавжди можете залишитися студентом, або вам буде запропоновано звільнити місце для когось, хто має розвиненим соціальний чи емоційний інтелект» [15].

Джером Брунер підтримав теорію множинного інтелекту Г. Гарднера, підкресливши її оригінальність і корисність для освітньої діяльності, спрямованої на розвиток людини [13].

Хоча застосування теорії множинного інтелекту Г. Гарднера в даний час реалізується в багатьох освітніх проектах, теорія не була однозначно прийнята науковцями в галузі психології, оскільки, на думку критиків, не була піддана детальним експериментальним випробовуванням [22; 23; 30].

У відповідь на критичні зауваження Г. Гарднер стверджував, що його теорія ґрунтується виключно на наукових даних, взятих із психології, антропології та біології (нейробіології, генетики). Те, що критикують відсутність експериментів, то вчений наголошував, що більша частина науки не може досліджуватися експериментально (наприклад, геологія, астрономія, теорія еволюції тощо). Г. Гарднер підкреслював, що теорія базується на доказах науки; вона і змінюється на основі нових наукових доказів, наприклад, тільки через п'ятнадцять років після первинного формулювання теорії було визначено педагогічний інтелект, який є людським потенціалом, що починає розвиватися в перші роки життя й виявляється в уміннях навчати [18].

Незважаючи на відсутність загального схвалення психологами, теорія множинного інтелекту Г. Гарднера успішно розвивається й була прийнята педагогічною спільнотою зарубіжних країн, про що свідчить значна

кількість публікацій, написаних щодо її впровадження в навчальний процес [10; 11; 12; 14; 26; 27; 28; 31].

Г. Гарднер узагальнив рекомендації для педагогів щодо реалізації теорії множинного інтелекту в навчальних практиках:

- індивідуалізувати стиль викладання (відповідно до найбільш ефективного методу сприймання навчального матеріалу для кожного учня);
- плюралізувати шляхи подачі навчального матеріалу (вивчати важливий матеріал множинними способами);
- уникати терміну «стилі» як експериментально непідтвердженого [21].

Г. Гарднер охарактеризував шляхи вирішення проблем, що можуть виникати під час реалізації теорії множинного інтелекту в педагогічній діяльності.

Суттєва проблема полягає в тому, що важко індивідуалізувати навчальний процес у великому за кількістю учнів класі. У цьому випадку треба бути гнучким та інноваційним, використовувати різні технології, залучати інших учителів до навчання, попросити більш досвідчених учнів допомогти іншим, тобто використовувати те, що я називаю «педагогічним інтелектом» [18].

Проблемою є те, що педагоги застосовують теорію множинного інтелекту часом дуже буквально. Проте немає необхідності навчальний матеріал вивчати завжди 7 або 8 способами. Важливо подати учням тему декількома способами, адже реалізація принаймні двох шляхів – справжній прогрес [18].

Ще одна проблема – поверхневе використання теорії множинних інтелектів. Наспівування вірша, щоб було трохи легше його вивчити, не можна вважати активізацією музичного інтелекту. Музичний інтелект передбачає музичну інтерпретацію тексту, відповіді на запитання, що мають музичний сенс [18].

Часто педагоги не розуміють різницю між поняттями інтелекту й умінь. Учений використовує поняття *intelligence*, щоб визначити широкі можливості для опрацювання певних видів інформації різними способами. Лінгвістичний інтелект пов'язаний із мовою, і з тією, яку можна почути, і з тією, яку можна прочитати. Просторовий інтелект пов'язаний зі здатністю локалізувати об'єкти у просторі, що може бути невеликим (шахова дошка чи скульптура) або набагато більшим, цариною мореплавців або архітекторів. Кожний із цих інтелектів передбачає наявність багатьох умінь. Не існує напруженості між категоріями «інтелект» та «уміння». Це питання кількісного характеру: багато умінь можуть визначати інтелект [18].

Існують питання щодо співвіднесення категорій інтелекту та талантів. На думку Г. Гарднера, можна використовувати будь-яке з цих понять, але вчений надає перевагу поняттю інтелект тому, що науковець підкреслює важливість знання того, що бути успішним у заняттях музикою або в розумінні інших людей є настільки ж важливим і зовсім відрізняється від

здатності розв'язувати математичні задачі або користуватися звичайною мовою для спілкування [18].

У 1986 році у штаті Індіана відкрила свої двері перша школа у США, яка базувала свою освітню програму на теорії множинного інтелекту Г. Гарднера [14]. Біля витоків школи стояла група педагогів-ентузіастів, які спільно працювали для розробки навчальних програм, що забезпечували якісну освіту для всіх учнів і відповідали очікуванням педагогів та батьків.

Пет Баланос (Pat Balanos), засновник Ключової школи (Key School), а тепер директор Ключової спільноти навчання (Key Learning Community), розповідає про витоки створення школи:

«Досвід започаткування школи вразив мене тим, наскільки важливо на першому етапі дати вчителям можливість обговорити проблеми, які виникають у класі. Саме в ході обговорення формуються переконання, і тільки після детального обговорення можна сподіватися на впровадження освітніх змін.

Теорія Говарда Гарднера дала нам чудову відправну точку для початку дискусії про людський розум, вона пояснювала те, чому учень може блискуче виконувати завдання в одній галузі знань, а не в іншій.

Коли ми зрозуміли теорію Гарднера, ми почали аналізувати наші навчальні програми на їх відповідність розвитку всіх видів інтелекту для кожного учня. Наприклад, ми вважали, що мистецтво та музика не повинні бути навчальними програмами виключно тільки для обдарованих учнів, натомість всім учням потрібне навчання мистецтва та музики. Ми також вважали важливим зосередитися на високо розвинених видах інтелекту учнів, а не тільки на стимулюванні слабо розвинених сторін.

Ми переконалися, що теорія множинного інтелекту відповідає нашим віруванням та підкріплює нашу прихильність реформуванню початкової школи на гуманістичних засадах» [14].

Сьогодні тисячі педагогів та сотні шкіл США керуються теорією множинного інтелекту, і на успішну діяльність багатьох із них, окрім досвіду першопрохідців, вплинула самовіддана праця Томаса Армстронга (Thomas Armstrong) – науковця, педагога, виконавчого директора Американського інституту навчання та розвитку людського потенціалу. Томас Армстронг більше сорока років присвятив дослідженню й поширенню педагогічної діяльності, що ґрунтується на ідеях Г. Гарднера.

Серед 16 книг Т. Армстронга найбільш відомими є «Множинний інтелект у класі» («Multiple Intelligences in the Classroom»); «Своїми власними шляхами: відкриття та стимулювання множинного інтелекту вашої дитини» («In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Multiple Intelligences»); «7 видів розуму: виявлення та розвиток вашого множинного інтелекту» («7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences») [10; 11; 12].

Більше мільйона екземплярів книг Т. Армстронга з питань, пов'язаних із навчанням та людським розвитком, надруковано англійською мовою. Його книги були перекладені більш ніж 27 мовами, включаючи іспанську, китайську, іврит, данську та російську.

Доктор Т. Армстронг зробив 1000 доповідей, семінарських презентацій та лекцій на шести континентах у 29 країнах та 44 штатах за останні тридцять років. До його клієнтів належали управління освіти різних штатів і держав, Європейська рада міжнародних шкіл. Він є членом Гільдії авторів та американського Пенклубу.

Застосовуючи теорію множинного інтелекту у практичній діяльності, педагоги враховують різні види інтелектуальних профілей учнів, з якими вони можуть мати справу у класі, намагаються активізувати всі види інтелекту в кожного учня й організувати такий індивідуальний навчальний процес, який дозволяє кожному учню реалізувати здібності та продемонструвати успішне навчання [10].

Охарактеризуємо ознаки розвитку різних видів інтелекту в учнів і рекомендовані види діяльності, що стимулюють їх активність.

Учень, який володіє розвиненим *лінгвістичним* видом інтелекту має такі особливості: любить говорити, розповідати і слухати оповіді; використовує багатий словниковий запас, зрозуміло висловлює й записує свої думки, може створювати цікаві розповіді, оригінальні історії. Легко вивчає іноземні мови, чутливий до ритмів, звуків, має хорошу слухову пам'ять, охоче і часто ставить запитання. У нього хороша пам'ять на імена, назви, запам'ятовує важкі слова, може декламувати, рано починає читати, любить читати.

Види діяльності, що стимулюють розвиток лінгвістичного виду інтелекту: відгадування загадок, ігри у слова; читання казок; задавання запитань, спів, декламування; розмови з учнем; розповіді учня, закінчення учнем розпочатих казок, розповідей, придумування оповідей, історій, висловлення думок на задану тему [10].

Учень, який володіє розвиненим математично-логічним видом інтелекту, виявляє такі особливості: логічно мислить, любить лічити, установлювати порядок речей, точні, конкретні інструкції. Такий учень любить досліджувати, збирати інформацію, логічні ігри, головоломки, математичні задачі та загадки, уміє ранжувати, класифікувати, досліджувати й перетворювати речі і на основі цього робить висновки, легко знаходить причину, розуміє важливість символів, любить точність.

Розвиток математично-логічного інтелекту стимулюють такі види діяльності: завдання та головоломки, математичні ігри, самостійне розв'язання проблем, підрахунок, складання пазлів, придумування історій за визначеними умовами, приготування їжі за рецептом, майстрування, рефлексія щодо перегляду програм телебачення, формулювання узагальнень та висновків при читанні казок [10].

Учень, який має розвинений кінестетичний інтелект, володіє такими рисами: любить фізичні вправи, рухливі ігри, добре володіє тілом, уміє ним передавати емоції, лідер серед однолітків у спорті, легко набуває рухових навичок, має гарне відчуття дистанції, простору, свідомо й цілеспрямовано використовує рухи, маніпулює предметами, із задоволенням виконує завдання, що потребують роботи руками, під час розмови використовує «мову тіла», жестикулює.

Розвиток *кінестетичного* інтелекту здійснюється такими видами діяльності: заняття спортом, участь у драматично-артистичних заняттях, інтерпретація за допомогою руху навчального матеріалу, рухові загадки (каламбури), вираження емоцій через рух, рухові ігри зі спортивним інвентарем, участь у драматизаціях, заняття танцями [10].

Учень із розвиненим *візуально-просторовим* інтелектом має такі здібності: детальне спостереження довкілля, добре оперує формами, лініями, простором, кольором, має образне мислення, образну пам'ять, розвинену уяву, любить гратися головоломками, лабіринтами, картами; малювати, вирізати, ліпити, моделювати, створювати просторові форми, має добре розвинене тактильне відчуття (дотик), легко орієнтуються у просторі, добре розуміє діаграми, креслення, швидко навчається використовувати карти, діаграми, таблиці, рисунки, любить розбирати предмет на частини, а потім скласти його, намагається розібратися як він функціонує, любить слухати, коли читають текст, у якому є гарні ілюстрації.

Розвиток *візуально-просторового* інтелекту здійснюється за допомогою таких видів діяльності: виконання завдань із використанням образотворчого мистецтва, а також із використанням різних художніх технік (малювання, ліплення, різьблення, витинання), моделювання (складання, склеювання різних моделей), складання пазлів, деталей конструкторів, ліплення з пластиліну, складання розповідей про експерсії, подорожі, експедиції [12].

Учень із розвиненим *музичним* інтелектом має такі здібності: поєднує музику з емоціями, власним настроєм, має хороший музичний слух, почуття ритму, легко запам'ятовує ритм, любить співати, навчатися під прослуховування музики, слухати музику, має свої улюблені пісні, мелодії, охоче навчається грі на музичних інструментах, наспівує (мугикає) під час самотійних ігор, співає для власного задоволення, складає власні мелодії, пробує грати на музичних інструментах, добуває звуки з «немузичних» предметів.

Розвиток *музичного* інтелекту передбачає виконання таких завдань: поєднання музики з усіма можливими видами діяльності, виокремлення й називання звуків із довкілля (під час прогулянки), музична діяльність перед публікою, заміна слів у відомих піснях на свої (переспівування на свій манер, свій варіант пісні на відому мелодію), придумування власних пісень, римування, слухання різножанрової музики [12].

Учень із розвиненим *натуралістичним* (природничим) інтелектом характеризується такими особливостями: цікавиться світом рослин і тварин, проблемами екології, любить перебувати на свіжому повітрі, самостійно експериментувати, класифікує об'єкти, спостерігає, бачить взаємовідносини в природі, установлює закономірності, класифікує світ рослин і тварин; захоплений природою, зачарований довкіллям, колекціонує природні зразки, збирає фотографії, листівки, малюнки чи книги про природу, цікавиться природними явищами (фізичними, хімічними), любить опікуватися тваринками чи вирощувати або доглядати за рослинами (має свій сад «у горщику»).

Розвиток *натуралістичного* (природничого) інтелекту здійснюється під час таких видів діяльності: спостереження за розвитком рослин, догляд за ними, прогулянки та екскурсії у природу, перегляд телепрограм про природу, догляд за домашніми тваринами, відвідування ботанічних садів, зоопарків, виставок та ін. [12].

Учень із розвиненим *інтраперсональним* (внутрішньо-особистісним) інтелектом вирізняється такими особливостями: любить самостійно працювати, знає й уміє використати свої сильні сторони, вибудовує внутрішню мотивацію, відшукує відповіді на складні питання, самостійно визначає й чітко окреслює власні цілі, залюбки залишається на самоті, охочіше виконує завдання, коли впевнений, що справиться з ними самостійно, уміє висловлювати свої почуття, любить приймати самостійні рішення.

Розвиток *інтраперсонального* (внутрішньо-особистісного) інтелекту стимулюється за допомогою таких видів діяльності: самостійний вибір нових завдань, самостійне планування своєї роботи, індивідуальний підбір ігор та забав, вибір свого місця праці, висловлення своєї позиції, розвиток чутливості до потреб особистісних та інших людей шляхом відбору літературних текстів [12].

Учень із розвиненим *інтерперсональним* (міжособистісним) інтелектом володіє такими здібностями: любить і вміє працювати в групі, легко встановлює соціальні контакти, має лідерські задатки, розвинені комунікативні вміння, прислухається до думки інших, виявляє асертивність, дбає про добрі стосунки між людьми, уміє подивитися на світ «очима іншої людини» й допомогти в розв'язанні проблем інших, уміє співчувати, його люблять у колективі.

Розвиток *інтерперсонального* (міжособистісного) інтелекту активізується за допомогою таких видів діяльності: проведення ігор та забав у великій групі, міжособистісна взаємодія в навчанні, розгляд ілюстрацій, книжок у поєднанні з розмовою про те, які почуття та думки героїв, про яких іде мова, доручення певних справ, довіра відповідальності за їх виконання [12].

Компетентні педагоги з власного досвіду знають, що кожен учень має свої особливості сприймання й засвоєння навчальної інформації, що зумовлює необхідність подавати навчальний матеріал різноманітними

способами. Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера підтверджує цей емпіричний досвід і надає педагогам рекомендації, засоби та інструменти, які дозволяють їм краще задовольняти навчальні потреби учнів із різними видами пізнавальних здібностей під час проведення занять із різноманітних дисциплін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. В умовах розбудови нової української школи зарубіжний досвід упровадження теорії множинного інтелекту в освітні практики набуває особливої актуальності для широкої педагогічної громадськості.

Основними напрямками реалізації теорії множинного інтелекту Г. Гарднера є індивідуалізація навчання та плюралізація вивчення навчального матеріалу.

Індивідуалізація передбачає наявність у вчителів знань про особливості пізнавальної діяльності кожного учня, його інтелектуальний профіль, надання можливостей учням навчатися в такий спосіб, що є найбільш комфортним і ефективним. Такий підхід можна успішно реалізувати у класах з невеликою кількістю учнів (до 15 осіб). У випадку більшої наповнюваності класу індивідуалізацію навчального процесу можливо забезпечити за допомогою цифрових технологій.

Плюралізація означає, перш за все, вирішення педагогами обсягу навчального змісту, який дійсно важливо для учнів знати, вивчити і зрозуміти. Другим кроком є передача цієї навчальної інформації учням у різних форматах та за допомогою різних засобів, тим самим активізуючи різні види інтелектів. Коли навчання реалізується плюралістично, тобто, коли навчальна інформація представляється в кількох формах, то створюються умови для глибокого розуміння учнями змісту навчального матеріалу.

Таким чином, аналіз зарубіжного досвіду щодо впровадження теорії множинного інтелекту Г. Гарднера показав, що завдання учителів полягає в адаптації планів занять, форм, методів, засобів навчання відповідно до здібностей та інтересів учнів, стимуляції всіх видів їх інтелектуальної активності, створенні освітнього простору з реалізації творчих ідей.

Подальшого дослідження потребує проблема використання цифрових технологій у ході реалізації теорії множинного інтелекту в освітніх практиках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко, Н. (2014). Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера як засіб диференціації іншомовної підготовки школярів. *Наукові записки РДГУ: Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 10 (53), 110–112 (Antonenko, N. (2014). H. Gardner's theory of multiple intelligence as a means of differentiation of foreign language teaching. *Scientific notes of RSHU: Updating the content, forms and methods of teaching and education in education institutions*, 10 (53), 110–112).

2. Байсара, Л. І. (2010). *Множинність прояву видів інтелекту: конспект лекцій*. Д.: РВВ ДНУ (Baisara, L. I. (2010). *The multiplicity of manifestations of intelligence types*. D: RVV DNU).
3. Гарднер, Г. (2007). *Структура розуму: теорія множественного інтелекту*. М.: ООО «І. Д. Вільямс» (Gardner, H. (2007). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Moscow: ООО «I. D. Viliame»).
4. Гусак, М. Г. (2011). Теорія множинного інтелекту як підстава особистісно орієнтованого навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (13), 12–15 (Husak, M. H. (2011). The theory of multiple intelligence us the basis of personality oriented teaching. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (13), 12–15).
5. Лавриченко, Н. (2016). Множинний інтелект і обдарованість у теоретичній моделі Говарда Гарднера. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (58), 11–20 (Lavrychenko, N. (2016). The multiple intelligences and giftedness in the theoretical model of Howard Gardner. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (58), 11–20).
6. Лещенко, М. П. (1996). *Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США)* (автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Leshchenko, M. P. (1996). *Technologies of teacher training for aesthetic education abroad (on materials from Great Britain, Canada, USA)* (DSc thesis abstract). Kyiv).
7. Петракович, В. *Множинний інтелект в контексті якісної освіти XXI століття*. Режим доступу: inloveforteaching.blogspot.com/p/xxi.html (Petrakovych, V. *Multiple intelligence in the context of high-quality education of the XXI century*. Retrieved from: inloveforteaching.blogspot.com/p/xxi.html).
8. Тимчук, Л. (2015). *Цифрові наративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку*. К.: Видавництво «Латиніца LAT&K» (Тымчук, Л. (2015). *Digital narratives in teaching future masters of education: history, realities, prospects of development*. Kyiv: Publishing house «Latynytsia LAT&K»).
9. Яненко, І. М. *Методичне забезпечення викладання англійської мови в початковій та середній школі з урахуванням потреб учнів із кінестетичним інтелектом*. Режим доступу: geum.ru/next/art-194019.php (Yanenko, I. M. *Methodological support for teaching English in primary and secondary schools, taking into account the needs of students with kinesthetic intelligence*. Retrieved from: geum.ru/next/art-194019.php).
10. Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. ASCD.
11. Armstrong, T. (2000). *In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Multiple Intelligences*. Tarcher Perigee; Revised, Updated edition.
12. Armstrong, T. (1999). *7 (Seven) Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*. Plume.
13. Bruner, Jerome. "State of the Child". New York Review of Books. Retrieved from: <http://www.nybooks.com/articles/1983/10/27/state-of-the-child/>.
14. *Classroom Leadership: Multiple Intelligences: An Update on the Key*. Retrieved from: www.ascd.org/.../An-Update-on-the-Key-School.aspx
15. Gardner, H. (2011). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Ghandi*. Basic Books; Reprint edition.
16. Gardner, H. (2011). *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. Basic Books; Reprint edition.
17. Gardner, H. (1998). *Extraordinary Minds: Portraits of 4 Exceptional Individuals and an Examination of Our Own Extraordinariness (Masterminds Series)*. Basic Books; Reprint edition.

18. Gardner, H. *Intelligences in the Classroom*. Retrieved from: <https://howardgardner.com/.../intelligences-in-the-classroom/>.
19. Gardner, H., Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, Vol. 18, no 8, 4–10.
20. Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77, 200–209.
21. Gardner, H. (2016). Multiple intelligences' are not learning styles. *The Washington Post*. Retrieved from: engagefamilies.org/.../gardner-multiple-intelligences-are-not...
22. Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50 (2), 123–133.
23. Gilman, L. *The Theory of Multiple Intelligences*. Indiana University. Archived from the original on 25 November 2012. Retrieved 14 November 2012.
24. Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. More Than Sound LLC; 2 edition.
25. Goleman, D. (2007). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Publisher: Bantam; Reprint edition.
26. Morris, M. (2004). The Eight One: Naturalistic Intelligence. In Kincheloe, Joe L. *Multiple Intelligences Reconsidered*, (pp. 159–165). Peter Lang.
27. Nikolova, K. & Taneva-Shopova, S. 2007. Multiple intelligences theory and educational practice. *Annual Assesn Zlatarov University*, 26 (2), 105–109.
28. Parri, N. (2016). *Multiple intelligences in the classroom*. Acorn House International Retrieved from: www.acornhouse.school.
29. Tupper, K. (2002). Entheogens and Existential Intelligence: The Use of Plant Teachers as Cognitive Tools. *Canadian Journal of Education*, 27 (4), 499–516.
30. Visser, B., Ashton, M., Vernon, Ph. (2006). G and the measurement of Multiple Intelligences: A response to Gardner. *Intelligence*, 34 (5), 507–510.
31. Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41 (4), 207–225.
32. Wigglesworth, C. (2006). Why Spiritual Intelligence is Essential to Mature Leadership. *Integral Leadership Review*, Vol. VI, no. 3, 1–17.

РЕЗЮМЕ

Лещенко Мария, Гринько Виктория. Зарубежный опыт использования теории множественного интеллекта Говарда Гарднера в учебном процессе.

В статье охарактеризованы сущность теории множественного интеллекта Г. Гарднера, развитие основных ее положений, зарубежный опыт ее внедрения в образовательные практики. По теории Г. Гарднера, каждая личность имеет множество видов интеллекта. Каждый из этих различных видов представляет специальные способы обработки и интерпретации информации, таким образом информируя, каким образом каждый человек познает мир.

Охарактеризованы семь интеллигенций: вербально-лингвистическая, логико-математическая, интраперсональная, визуально-пространственная, музыкально-ритмическая, кинестетическая, интерперсональная, которые сначала выделил Г. Гарднер, а также натуралистическая, экзистенциальная и педагогическая, которые были добавлены позже. Обобщены рекомендации для педагогов по реализации теории множественного интеллекта в учебных практиках. Определены пути решения проблем, возникающих при реализации теории множественного интеллекта в педагогической деятельности.

Ключевые слова: теория множественного интеллекта, виды интеллекта, зарубежный опыт, внедрение, педагогическая практика, рекомендации.

SUMMARY

Leshchenko Mariya, Hrynko Viktoriia. Foreign experience of using Howard Gardner's multiple intelligences theory in the learning process.

The article describes the essence of the theory of H. Gardner, development of its main principles, foreign experience of its realization in educational practices. H. Gardner suggested that each person had a plurality of types of intelligence. Each of these different types represents special ways of processing and interpreting information, thus informing in which way each person cognizes the world.

Creation and dissemination of the theory of multiple intelligences began a revolution in understanding and developing of the thinking processes in learning. H. Gardner argued that intelligence was dynamic and multidimensional, beyond the limits of the capabilities of linguistic-logical abilities that had traditionally been diagnosed in the learning process. G. Gardner's theory of multiple intelligences has generated doubts about sustainable concepts in the field of cognitive science and education. According to H. Gardner's theory, every person has different types of mind, the so-called intelligences, which reflect different ways of cognitive interaction with the world.

Initially, H. Gardner distinguished seven intelligences – verbal-linguistic, logical-mathematical, intrapersonal, visual-spatial, musical-rhythmic, kinesthetic, interpersonal, later the scientist added naturalistic, existential and pedagogical. These types of intelligence are used by each individual to varying degrees, but one or more can dominate.

The theory was not unambiguously accepted by scholars in the field of psychology, since, according to critics, was not subjected to a detailed experimental test. In response to critical remarks H. Gardner argued that his theory was based solely on scientific data taken from psychology, anthropology and biology (neurobiology, genetics). H. Gardner emphasized that the theory was based on the evidence of science; it changed on the basis of new scientific evidence, for example, only fifteen years after the initial formulation of the theory pedagogical intelligence had been determined as a human potential that began to develop in the early years of human life and manifested itself in the ability to teach. The theory of multiple intelligences is developing successfully. In particular, based on an analysis of the intrapersonal and interpersonal types of intelligence, D. Goleman distinguished emotional and social intelligences.

Although Gardner's theory was the subject of many discussions, it became a kind of catalyst that stimulated educators to rethink educational practices in the last century. At present, the theory is realized in many educational projects. H. Gardner summed up the recommendations for teachers about the implementation of the theory of multiple intelligence in educational practices:

- *Individualize the teaching style (according to the most effective method of perceiving the learning material for each student);*
- *to pluralize the ways of teaching material (studying important material in multiple ways);*
- *avoid the term "styles" as experimentally unverified.*

H. Gardner described ways to solve problems that may arise during the implementation of the theory of multiple intelligence in pedagogical activity.

The introduction of the theory of multiple intelligence into the pedagogical practice of foreign countries changed the presentation of teachers about the essence of teaching and learning processes in such a way that they began to take into account the individual differences of students in the ways of perceiving the educational material, provided a wide

range of different activities, enriching personal experience and accelerating and facilitating the process learning helped to improve the student's learning achievements.

Today, most foreign educators believe that the theory of multiple intelligences is an axiom that needs to be taken into account, first of all, when designing and conducting various educational classes. In the conditions of development of a new Ukrainian school, foreign experience of implementing the theory of multiple intelligence in educational practices becomes of special relevance for a broad pedagogical community.

Key words: *theory of multiple-intelligences, types of intelligence, foreign experience, implementation, pedagogical practice, recommendations.*

УДК 378.035 (073)

Олена Огієнко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3089-6288

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/131-141

СУЧАСНА СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ США: ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ

У статті визначено та проаналізовано специфічні особливості функціонування системи вищої освіти США, зокрема соціально-економічні, політичні, історичні, соціокультурні детермінанти її розвитку, розгалуженість законодавчого забезпечення, децентралізованість та регіональність, масовізація, альтернативність фінансування, багаторівневості і диверсифікованість структури, інтенсивний розвиток дослідницьких та корпоративних університетів, які зумовлюють її конкурентоспроможність і лідерські позиції у світі й окреслено можливості використання американського досвіду при розбудові системи вищої освіти в Україні.

Ключові слова: *вища освіта, законодавство, управління, фінансування, диверсифікація, дослідницький університет, корпоративний університет, США.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціальними, економічними, політичними перетвореннями, які зумовлені процесами глобалізації та інтеграції. У зв'язку з цим підвищується роль та значення вищої освіти, яка визнається всіма розвиненими державами світу однією з провідних галузей інноваційного розвитку суспільства. Відтак, актуалізується необхідність реформування вищої освіти України відповідно до світових вимог та тенденцій. Причому, слід ураховувати особливості побудови світового простору вищої освіти в розвинених країнах світу (США, Канада, країни ЄС та ін.), чинники конкурентоспроможності національних систем вищої освіти, шляхи та підходи до їх сумісності, динамічну трансформацію університетів тощо.

Стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні визначені Законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національною стратегією розвитку освіти України на період до 2021 року»

(2013), Стратегією інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів, Стратегією сталого розвитку Україна – 2020» (2015) та ін. Проте, важливо визначитися з підходами до реалізації положень, поданих у законодавчих документах. На сьогоднішній день результати дослідження Фонду «Демократичні ініціативи» ім. І. Кучеріва щодо якості освіти вражають: понад 70 % респондентів зазначають, що якість вищої освіти в Україні знаходиться на низькому та середньому рівнях. Неоптимістичними є й результати опитування Інститутом економіки та прогнозування НАН України, за якими понад 70 % студентів в університетах засвоюють певну сукупність знань, але не здатні їх творчо застосовувати на практиці; майже 20 % випускників вищих навчальних закладів взагалі не розуміють сутність своєї майбутньої професійної діяльності через низьку успішність та небажання вчитися; всього 10 % випускників готові і здатні до саморозвитку й самовдосконалення. Ці сумні результати спонукають до роздумів і дій, актуалізують необхідність вивчення та узагальнення зарубіжного розвинених країн, зокрема США, щодо розвитку та реформування їх національної системи вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблемі вищої освіти приділяється значна увага в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Особливості реформування національних систем вищої освіти в контексті глобалізації та інтернаціоналізації розглядали Ф. Альтбах, Н. Варгес, В. Кремень, В. Луговий, А. Сбруєва та ін. Ключові принципи освітніх реформ розкрито у працях Дж. Девіс, Дж. Найт, О. Мелвіл, А. Сбруєва та ін. У контексті нашого дослідження важливу роль відіграють роботи В. Андрущенко, В. Журавського, М. Згуровського та ін. Проблеми вищої освіти США вивчали С. Бабушко, Н. Бідюк, К. Девідсон, К. Клесек, Т. Кошманова, М. Красовський, Х. Левін, В. Мітіна, М. МакРоббі, К. Морман, Дж. Річардсон та ін. Проте, незважаючи на чисельність наукових досліджень, присвячених проблемі вищої освіти США, вона потребує поглибленого вивчення у зв'язку з динамічними процесами, які відбуваються у глобалізованому світі та є визначальним фактором постійних змін в організації та функціонуванні системи вищої освіти у США.

Метою статті є визначення особливостей розвитку і функціонування системи вищої освіти США, які зумовлюють її конкурентоспроможність та лідерські позиції у світі й окреслення можливостей використання американського досвіду при розбудові системи вищої освіти в Україні.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано структурно-логічний і структурно-функціональний аналіз, що дозволили визначити специфічні особливості системи вищої освіти США; системно-структурний і компаративістський аналіз, що сприяв визначенню перспективних напрямів розвитку вищої освіти США; метод наукової екстраполяції, що застосовано для визначення можливостей використання

інноваційного потенціалу американського досвіду у процесі модернізації вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури показав, що становлення та розвиток системи вищої освіти США детермінується історичними, політичними, соціально-економічними й соціокультурними факторами. Визначальним документом, який доводив доцільність та необхідність початку реформування системи освіти США, стала доповідь «Нація під загрозою» (1983), у якій акцентувалося на зниженні конкурентоспроможності американської освіти у світі та необхідності прийняття термінових дій. Американським урядом було ініційовано низку реформ, які мали стандартно-орієнтований, професійно-орієнтований та ринково-орієнтований характер [5].

За останні роки було прийнято низку законів, зокрема «Стратегія освіти: Америка 2000» (1991), «Освіта світового класу» (1995), Закон «Про вищу освіту» (2006), «Акт про можливості вищої освіти» (2008), доповіді та рішення парламентських комісій: «Америка створює можливості значного підвищення якості технології, освіти та науки» (2007), «Відновлення та реінвестування Америки» (2009) та ін., які спрямовувалися на підвищення якості вищої освіти й розширення її доступності. На думку Барака Обами, «вища освіта не повинна вважатися розкішшю – це економічна необхідність і вона повинна бути доступна кожному» [17, 19]. Тому у США налічується понад 4 тисячі навчальних закладів. 62 % від загальної кількості студентів (17,2 млн.) навчаються у чотирирічних навчальних закладах, а 38 % – у дворічних [1; 12].

Вважаємо, що визначення напряму розвитку вищої [25], який поєднує і зумовлює взаємозв'язок зайнятості, освіти й економічного розвитку (Employment, Education, Economic development), що сприяє створенню нових можливостей для розвитку вищої освіти у США.

Зазначимо, що у США не дотримуються концепції «сильного уряду», яка є поширеною в європейських країнах, а акцентується увага на розбудові громадянського суспільства. Так, що у США працює понад 1 млн. неурядових організацій, які мають суттєвий вплив на функціонування країни. Серед них особливе місце займає:

- Американська асоціація коледжів та університетів (AASCU), яка об'єднує понад 400 коледжів та університетів;
- Американська рада з питань освіти (ACE), що має вплив на формування освітньої політики;
- Рада з акредитації, неперервної освіти і підготовки кадрів (ACCET), яка стала першою організацією з сертифікації навчальних закладів і систем управління якістю ISO 91001: 2000 за міжнародними стандартами;
- Американська асоціація з міжнародної освіти (ASTR), що опікується проблемами академічної мобільності студентів і викладачів;

- Національні асоціації, які опікуються розробкою та впровадженням освітніх стандартів: Національна рада з акредитації педагогічної освіти (NCATE); Національна рада з професійних стандартів викладання (NBPTS); Консорціум з питань оцінювання і підтримки вчителів (INTASK); Національна рада з питань стандартизації та вдосконалення освіти (NCRSE); Міжнародне об'єднання з питань використання технологій в освіті (ACTE) та ін.

Як відомо, система вищої освіти у США є значною мірою децентралізованою й побудованою за регіональним принципом. Кожен федеральний штат, за Конституцією США (1787), має право через Раду управління чи раду координації здійснювати управління системою вищої освіти за умови дотримання конституційних прав американських громадян. Основною їх функцією є забезпечення якості освіти через систему акредитації.

Зауважимо, що фінансування вищої освіти США здійснюється як федеральним урядом, так і штатами. Якщо федеральне фінансування спрямоване на надання студентам грантів та кредитів на навчання, грантів на дослідження, то фінансування на рівні штатів спрямоване на пряме фінансування державних закладів освіти, надання грантів студентам [7].

Результати наукових розвідок показали, що у США дійсно надається відчутна фінансова допомога студентам та їх сім'ям. Так, за програмами прямої федеральної допомоги, які містять надання цільових стипендій, позичок, дозвіл на поєднання навчання та праці навчається 8,8 млн. студентів із загальної кількості 14 млн. Тобто 75 % надає допомоги саме уряд США [19].

Основними програмами федеральної допомоги є:

- федеральні гранти Пелла (Federal Pell Grants);
- федеральна програма «праця – навчання» (Federal Work – Study – FWS);
- державні стимулюючі студентські гранти (State Student Incentive Grants);
- федеральні гранти додаткових освітніх можливостей (Federal Supplemental Educational Opportunity Grants – FSEOG);
- федеральні Перкінсівські позички (Federal Perkins Loans);
- федеральні позички на сімейну освіту (Federal Family Education Loans – FFEL).
- федеральні прямі позички (Federal Direct Loans)[23].

Студенти, які отримують неповну вищу освіту (undergraduates), можуть скористуватися будь-якою із зазначених програм федеральної допомоги. Студенти, які вирішили отримати повну вищу освіту (graduate students) можуть використовувати можливості федеральної програми Праця – навчання.

Сьогодні у США спостерігається зменшення фінансування вищої освіти як на федеральному, так і на рівні штатів. Це слугує важливим мотиваційним чинником у пошуках альтернативних джерел фінансування. Так, у державних і приватних навчальних закладах вищої

освіти збільшується відсоток фінансування з альтернативних джерел. Якщо в державних він складає 50 %, то у приватних – майже 80 % [22].

Одним із джерел альтернативного фінансування навчальних закладів вищої освіти у США є приватні пожертвування, які надходять як від корпорацій, благодійних фондів (наприклад, Фонд Карнегі, Фонд Форда та ін.), так і від випускників університетів. У багатьох університетах створено асоціації випускників, які надають кошти, лобіюють їх інтереси. Університети приділяють залученню приватних пожертвувань особливу увагу. Про це свідчить створення у структурі університету служб розвитку чи запровадження посади віце-президента з розвитку, одним із обов'язків яких є вирішення даного питання.

Отже, основними джерелами фінансування вищої школи США є державний бюджет і приватний капітал, доля останнього постійно збільшується.

Як переконують результати наших досліджень, відмінною особливістю вищої освіти в США є об'єднання навчальних закладів з метою підвищення їх конкурентоспроможності. Створюється спільний орган управління, через який заклади мають можливість тісно взаємодіяти, розширювати програми підготовки. Наприклад, після об'єднання Корнельського коледжу, Сіверського інституту (Вашингтонський університет), коледжу Хелі Кросса та Уорчестерського політехнічного інституту, студентам була надана можливість одночасно навчатися за двома спеціальностями й отримати ступінь бакалавра гуманітарних наук та бакалавра технічних наук [1; 10].

На нашу думку, таке кооперування навчальних закладів є важливим кроком в інтегруванні навчальних закладів, запровадженні міждисциплінарного підходу до професійної підготовки фахівців.

Слід зауважити, що ще однією важливою відмінністю вищої освіти США є соціальне партнерство між університетами та бізнес-структурами, яка дає можливість:

- надавати постійну фінансову підтримку університету корпорацією;
- наблизити теорію до практики, посилити контекстність навчання;
- розробляти навчальні програми відповідно до реальних потреб бізнесу;
- залучатися до виконання дослідницьких проектів;
- використовувати матеріально-технічні ресурси компанії [13; 14].

У контексті соціального партнерства бізнесу та університету актуалізується проблема контрактного навчання, яке відбувається на основі угоди між корпорацією та навчальним закладом із урахуванням корпоративних потреб та інтересів бізнесу [9]. Спостерігається диверсифікація програм за контрактним навчанням, які можуть надаватися

як безпосередньо в університеті, так і на території організації, бути короткостроковими чи готувати бакалаврів та магістрів.

Структуру вищої освіти США складають університети, коледжі та спеціалізовані інститути, які розрізняються за такими критеріями:

- засобу фінансування: державні чи приватні;
- прибутковості: комерційні, що дають прибуток своїм власникам та некомерційні, які є неприбутковими і спрямовані на досягнення суспільнокорисних цілей;
- рівнем освіти: дворічні коледжі, що відповідають загальноосвітньому рівню підготовки, чотирирічні коледжі, що здійснюють спеціальну підготовку; університет, який надають академічні та наукові ступені;
- напрямом підготовки: дослідницькі та недослідницькі;
- за метою підготовки: традиційні, підприємницькі, корпоративні [2; 15].

Особлива увага надається дослідницьким університетам, візитівкою якого є інтеграція науки та освіти, їх взаємодоповненість та зумовленість. Першим дослідницьким університетом можна вважати університет Гумбольдта (1809), який заклав основи сучасного дослідницького університету, а запропоновані їм принципи: єдність науки і викладання, свобода викладання, академічне самоврядування є актуальними й донині.

Найконкурентніші дослідницькі університети у світі – це американські університети, серед яких: Гарвардський і Стенфордський університети, Массачусетський інститут технологій і Каліфорнійський технологічний інститут, Йельський і Принстонський університети та ін.

Кожен дослідницький університет має свої відмінності та специфічні риси [3; 6; 24], проте їх успішність, на думку Ф. Альтбаха та Д. Салмі, забезпечує взаємодія таких особливостей, як:

-диверсифікація джерел фінансування, серед яких значущим є державне фінансування. Навіть у кризові 2007–2009 рр. державні витрати на фундаментальну науку складали приблизно 20 % федеральних від усіх витрат, а у 2012 році – вони зросли до 22,2 % [8; 20]. Суттєву частку фінансування – 40 % дають ендаумент-фонди – фонди цільового чи ресурсного капіталу, які формуються за рахунок пожертв;

- інтернаціональний склад висококваліфікованих викладачів та високообдарованих студентів;

- інтенсивність наукових досліджень та публікацій. В університетах виникають наукові парки, дослідницькі інкубатори, технологічні центри, дочірні підприємства;

- інноваційність розвитку і функціонування університету, його інвестиційна політика [11].

Ми згодні з дослідниками в тому, що всі успішні дослідницькі університети є «складовими диференційованої, стратифікованої

академічної системи, де вони перебувають на вершині й отримують відповідні ресурси для виконання своїх місій, але при цьому залишають поле для діяльності та підприємництва для інших» [4, 109–110].

Привертає увагу те, як Роберт Зіммер – президент Чиказького університету, визначав основні пріоритети розвитку навчального закладу в період економічного спаду: «Ми відзначаємося якістю наших видатних викладачів, студентів і співробітників. Наш університет, як і інші інституції, стикнувся з економічними потрясіннями. Перед нами постало важке питання щодо ресурсів і позиціонування університету як з точки зору програм, так і фінансів, з наслідками, що відчуватимуться у віддаленому майбутньому. У відповідь на ці виклики були визначені чіткі пріоритети: залучення й утримання талантів, а також підтримка роботи освітнього співтовариства. У Чиказькому університеті, завдяки роботі проректорів, деканів, віце-президентів, викладачів і співробітників, ми вийшли з кризи зі здатністю і наміром інвестувати кошти у програми університету» [4, 102; 21].

У дослідженні, яке проводилося Національною радою з питань наукових досліджень США «Дослідницькі університети і майбутнє Америки» (2012) підкреслювалося, що бізнесу і промисловості необхідно налагоджувати зв'язки з дослідницькими університетами з метою «підвищення ефективності транслявання, поширення й передачі суспільству нових знань і ідей, які є результатом дослідницької діяльності в університетах» [18].

У цьому контексті зростає роль та значення корпоративних університетів. З'явившись на початку XX століття у США, сьогодні вони займають лідерські позиції й швидко розвиваються, функціонують у багатьох американських компаніях (McDonald's, Motorola, IBM, Disney University, Coca-Cola, Procter&Gamble, General Electric та ін.).

За визначенням Марка Аллена, корпоративний університет – це «заклад освіти, який є стратегічним інструментом, призначеним для допомоги компанії-засновнику в досягненні своєї місії шляхом здійснення діяльності, що заохочує індивідуальне й організаційне навчання, здобування знань і набуття мудрості» [9; 16]. Основними функціями корпоративного університету у США є:

- навчання персоналу всіх рівнів;
- управління знаннями, консолідування досвіду персоналу і його поширення;
- збереження та примноження цінностей компанії, трансляція корпоративної культури;
- вироблення інновацій.

Отже, університети у США є ключовим суб'єктом національної системи вищої освіти, що інтегрує бізнес, науку й освіту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розвиток вищої освіти у США зумовлюється процесами глобалізації, інтеграції,

інтернаціоналізації, переходом до суспільства знань. Суттєвий вплив мають соціально-економічні, політичні, історичні, соціокультурні трансформації, які відбуваються в американському суспільстві. Законодавча й нормативно-правова база вищої освіти вирізняється комплексністю та ґрунтовністю. Американським урядом було ініційовано низку реформ, які мали стандартно-орієнтований, професійно-орієнтований та ринково-орієнтований характер. Прагнення держави займати лідерські позиції у світі визначають характеристики вищої освіти США. Система вищої освіти у США є значною мірою децентралізованою і побудованою за регіональним принципом. Заслугує на увагу досвід управління вищою освітою із залученням професійних асоціацій та громадських організацій. Фінансування вищої освіти США здійснюється як федеральним урядом, так і штатами. Основними джерелами фінансування вищої школи США є державний бюджет і приватний капітал, доля останнього постійно збільшується. Одним із джерел альтернативного фінансування навчальних закладів вищої освіти у США є приватні пожертвування, які надходять від корпорацій, благодійних фондів тощо. Як переконують результати наших досліджень, відмінною особливістю вищої освіти в США є об'єднання навчальних закладів із метою підвищення їх конкурентоспроможності. Таке кооперування навчальних закладів є важливим кроком в інтегруванні навчальних закладів, запровадженні міждисциплінарного підходу до професійної підготовки фахівців. Своєрідність американської вищої освіти полягає в її багаторівневості й розгалуженості. Диверсифіковану систему вищої освіти, складають університети, коледжі та спеціалізовані інститути. Особлива увага надається дослідницьким університетам, візитівкою яких є інтеграція науки та освіти, їх взаємодоповненість та зумовленість. Зростає роль та значення корпоративних університетів, основними функціями яких є: навчання персоналу всіх рівнів; управління знаннями, консолідування досвіду персоналу та його поширення; збереження і примноження цінностей компанії, трансляція корпоративної культури; вироблення інновацій. Визначенні специфічні особливості функціонування системи вищої освіти США забезпечують її конкурентоспроможність та лідерство у світі, тому американський досвід розбудови системи вищої освіти варто використовувати у вітчизняному освітньому просторі.

До перспективних напрямів подальших досліджень ми відносимо вивчення організаційних, змістових, процесуальних засад підготовки магістрів в університетах США, розгляд стратегій і моделей дослідницьких університетів США, визначення можливостей упровадження елементів інноваційного американського досвіду у вітчизняний освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акініна, Н. Л. (2015). Основні тенденції сучасної університетської освіти у США. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*, 130, 5–12 (Akinina, N. L. (2015). Major trends of modern university education in the USA. *Bulletin of Chernihiv national pedagogical university named after T. G. Shevchenko*, 130, 5–12).
2. Каверина, Э. Ю. (2004). Высшие учебные заведения США: структура и классификация США-Канада. *Экономика, политика, культура*, 7, 51–71 (Kaverina, Ye. Yu. (2004). Higher education institutions of the USA: structure and classification of the USA-Canada. *Economics, politics, culture*, 7, 51–71).
3. Огієнко, О. І. (2015). Міжнародна діяльність як фактор інноваційного розвитку університетів США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (52), 218–225 (Ohienko, O. I. (2015). International activity as a factor of the U.S. universities innovative development. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (52), 218–225).
4. Павленко, А. Ф. (Ред.), Антонюк, Л. Л. (Ред.), Василькова, Н. В., Ільницький Д. О. та ін. (2014). *Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні*. К.: КНЕУ (Pavlenko, A. F. (Ed.), Antoniuk, L. L. (Ed.), Vasylova, N. V., Ilnytskyi, D. O. et al. (2014). *Research universities: world experience and development prospects in Ukraine*. K.: KNEU).
5. Сбруєва, А. А. (2009). Університет світового класу: характеристики, механізми визначення статусу, умови створення. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1, 45–56 (Sbruieva, A. A. (2009). University of the world class: characteristics, mechanisms for determining the status, conditions of creation. *Comparative-pedagogical studies*, 1, 45–56).
6. Сбруєва, А. А. (2014). Проблема взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності університету: аналіз зарубіжних досліджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (41), 28–40 (Sbruieva, A. A. (2014). The problem of teaching-research linkages in the university teaching/learning process: the foreign studies analysis. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (41), 28–40).
7. Стойка, О. Я. (2017). Вища освіта США та України: спільні та відмінні риси. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1 (40), 280–283 (Stoika, O. Ya. (2017). Higher education of the USA and Ukraine: distinct and common features. *Scientific bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 1 (40), 280–283).
8. Фомина, О. И. (2015). Стратегия развития высшего образования в США в современных условиях. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 3, 70–73 (Fomina, O. I. (2015). Strategy for the development of higher education in the United States in modern conditions. *Municipal education: innovations and experiment*, 3, 70–73).
9. Allen, M. (2002). *The corporate university handbook: designing, managing, and growing a successful program*. New York: AMACOM, American Management Association.
10. Altbach, P. G., Peterson, P. M. (2007). *Higher Education in the New Century: Global Challenges and Innovative Ideas*. Rotterdam: Sense Publishers.
11. Altbach, P. G., Reisberg, L., Rumbley, L. E. (2010). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
12. *American Council on Education*. Retrieved from: <http://www.acenet.edu>.
13. Chugai, O., Terenko, O., Ogienko, O. (2017). Methods that work: best practices of adult educators in the USA. *Advanced Education*, 8, 72–77. DOI: 10.20535/2410-8286.109216
14. Kenney, M. (2016). Guide to Campus-Business Linkage Programs: Education and Business Prospering Together. *The Journal of Higher Education*, 58 (6), 717–718.
15. Lucas, C. J. (1994). *American Higher Education; A History*. N.Y.: St., Martin's Griffin.

16. Lytovchenko, I. (2016). Corporate university as a form of employee training and development in American companies. *Advanced education*, 5, 35–41.
17. Maranto, R., McShane, M. Q., Rhinesmith, E. (2014). *The Obama Administration and Educational Reform*. NY: Palgrave macmillen.
18. National Research Council. *Research Universities and the Future of America: Ten Breakthrough Actions Vital to Our Nation's Prosperity and Security*. (2012). Washington, DC: National Academies Press.
19. Nelsen, W. C. (1999). Student aid from private sector: dramatic increases are possible. *The chronicle of higher education*. Wash., Oct. 22., XLVI, 9, B4-B5.
20. *President's Council of Advisors on Science and Technology (PCAST)*. (2011). Innovation, Education, Infrastructure. Wash.: White House Office of Science and Technology Policy. February. Retrieved from: <https://www.whitehouse.gov/issues/budget-spending/page/11/>
21. *QS World Universities Rankings: Report*. (2011). Retrieved from: http://productionfiles.qs.s3.amazonaws.com/2714/proof_v1_2714.pdf
22. Schmidt, P. A. (1999). State transforms colleges with "performance funding". *The chronicle of higher education*. Wash., July 2, XLV, 43, A.26-A.28
23. Smith, W., Bender, T. (Eds.). (2008). *American Higher Education Transformed, 1940–2005: documenting the national discourse*. MD, Baltimore: John Hopkins University Press.
24. Smith, V. New Dimensions for General Education. In Arthur Levine (Ed.), *Higher Learning in America, 1980–2000* (pp. 243–258). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
25. *USTEAMS Economic Development, S&TR&D, Work force and Education Strategy for STEM, IT and Arts, A/V Technology and Communications Clusters*, October 20, 2009, White House, OSTP, PCAST, PublicComments.

РЕЗЮМЕ

Огиенко Елена. Современная система высшего образования США: особенности функционирования и развития.

В статье определены и проанализированы специфические особенности функционирования системы высшего образования США: социально-экономические, исторические, политические, социокультурные детерминанты его развития, обширность законодательного обеспечения, децентрализованность и региональность, массовизация, альтернативность финансирования, многоуровневость и диверсификация структуры, интенсивное развитие исследовательских и корпоративных университетов и др., которые обуславливают его конкурентоспособность и лидерские позиции в мире; выявлены возможности использования американского опыта в развитии системы высшего образования в Украине.

Ключевые слова: высшее образование, законодательство, управление, финансирование, диверсификация, исследовательский университет, корпоративный университет, США.

SUMMARY

Ogienko Olena. Modern system of higher education in the USA: features of development and functioning.

The article identifies and analyzes the specific features of functioning of the US higher education system which determine its competitiveness and leading positions in the world as also outlines the possibilities of use of the American experience in the development of the higher education system in Ukraine.

In order to achieve the aim we used the structural-logical and structural-functional analysis which allowed us to determine the specific features of the US higher education system; the system-structural and comparative analysis which helped to define the promising directions for the development of higher education in the United States; the scientific extrapolation method which permitted us to outline the possibilities of using the innovative potential of American experience in the process of modernization of higher education in Ukraine.

It has been established that the specific features of the functioning of the higher education system in the USA are socio-economic, political, historical, socio-cultural determinants of its development; ramification of legislative support, implementation of a number of reforms that were standard-oriented, professionally oriented and market-oriented; decentralization and regionalization, financing alternatives, multilevelness and diversification of its structure, comprised of universities, colleges and specialized institutions; intensive development of research and corporate universities. It has been found out that the specific features of functioning of the US higher education system ensure its competitiveness and leadership worldwide, therefore, American experience of building the higher education system can be used in Ukrainian educational space.

To perspective directions of further research we refer the study of the organizational, content and procedural foundations of master degree programs at US universities, analysis of strategies and models of research universities in the United States, determination of possibilities of using elements of innovative American experience in Ukrainian educational space.

Key words: *higher education, laws and regulations, management, financing, diversification, research university, corporate university, USA.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147.091.31-025.13:[37.091.12.011.3-051:796]:001.895

Дмитро Балашов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7573-6598

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/142-150

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На основі вивчення психолого-педагогічних і методичних праць, практичного досвіду підготовки майбутніх учителів фізичної культури автором розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено організаційну модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності. Розроблена модель включає взаємопов'язані структурні компоненти (концептуальний, змістовий, процесуальний, оцінний), форми, методи та засоби, що забезпечують підготовку майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності.

Ключові слова: модель підготовки, моделювання, процес підготовки, майбутні вчителі фізичної культури, інноваційні технології, професійна майстерність, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Принципові зміни розвитку суспільства в Україні, перехід української освіти на європейські стандарти обумовлюють зростання важливості педагогічної праці вчителя фізичної культури як фахівця компетентного, творчого та активного, який на високому рівні володіє новітніми технологіями й методиками навчання, та спроможного здійснювати освітню діяльність із урахуванням сучасних вимог і стандартів [1].

Педагогічна діяльність учителів фізичного виховання, що значною мірою забезпечує відтворення інтелектуального потенціалу та здоров'я нашого суспільства, є соціально формувальною, творчою, конструктивною, організаторською, діагностичною тощо. У зв'язку з цим соціально-педагогічні завдання цієї категорії педагогічних працівників постійно розширюються й ускладнюються, охоплюючи функції вихователя, організатора, дослідника, новатора. На державному рівні з метою підвищення ефективності системи підготовки кадрів у галузі фізичної культури і спорту необхідні оптимальні організація й управління навчанням майбутніх учителів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми змісту освіти галузі ФКіС досліджені у працях А. Барабанова, М. Віленського, Є. Каргаполова, В. Маслової, Ж. Холодова та інших. Удосконаленню професійної підготовки вчителів фізичного виховання присвячено дослідження Я. Бельського, М. Віленського, Є. Захаріної, Г. Ковальчук, О. Петуніна,

Ф. Собяніна, А. Тер-Ованесяна, О. Тимошенка, В. Філанковського, О. Шабаліної, Б. Шияна та інших.

Мета статті – теоретично обґрунтувати модель процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, узагальнення результатів розвідок окремих авторів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «модель» (лат. *modulus* – міра, зразок) у багатьох галузях науки розуміється як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, подібний до досліджуваної системи (об'єкта або явища), відображає та відтворює в більш простому, примітивному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами цієї системи. Модель є фіксованим об'єднанням елементів і передбачає таке структурування, що відображає важливі внутрішні зв'язки реальності [7].

Моделювання як метод дослідження набув поширення в різних наукових галузях, а актуальність моделювання в педагогічних дослідженнях пов'язана з його гносеологічними функціями [8]. Педагогічні моделі, переважно, логіко-семіотичні, тобто сконструйовані зі спеціальних знаків, символів і структурних схем. Широко використовується графічне моделювання, що дозволяє наочно уявляти досліджувані теоретичні залежності та прогнозувати їх появу [13]. Метод моделювання забезпечує вибір оптимальних способів вирішення проблеми, передає динаміку розвитку визначених властивостей, передбачає зміну способів педагогічного впливу відповідно до зміни об'єкта навчання, дає змогу аналізувати не лише перебіг навчально-виховного процесу, його розвиток, а й умови, у яких він відбувається [3].

Моделювати – означає створювати зразки нових освітніх систем і процесів, на основі яких можна пізнавати складні соціально-педагогічні явища. За допомогою моделювання створюються педагогічні технології, що забезпечують формування та розвиток учасників освітнього процесу [13]. Педагогічне моделювання відносять до моделювання ідеального типу, що дає змогу проводити змістовий аналіз, робити висновки, виходячи із причинно-наслідкових зв'язків і відношень на рівні «модельних уявлень», не використовуючи фіксовані знакові системи [6]. Воно є необхідним інструментом дослідження та вдосконалення сучасної освітньої практики, що використовує апарат моделювання для побудови нових теоретичних конструктів.

Основні етапи педагогічного моделювання:

- 1) обмірковування сутності процесу та вибір методологічних засад, якісний опис предмета дослідження;
- 2) постановка мети і завдань моделювання;

3) конструювання моделі з уточненням залежностей між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів елементів і критеріїв оцінювання їх змін, вибір методик вимірювання;

4) дослідження валідності моделі щодо розв'язання поставлених завдань;

5) застосування моделі в педагогічному експерименті;

6) коригування запропонованих елементів і критеріїв;

7) змістова інтерпретація результатів моделювання [5].

До моделі освітньої системи дослідники висувають певні вимоги, зокрема модель повинна бути: адекватна реальності (забезпечувати максимальну відповідність між професійно-теоретичною та практичною діяльністю); динамічною (періодично відтворюватися, завдяки чому може бути досягнуто безперервне врахування зовнішніх змін, що відбуваються в суспільстві); нормативною (забезпечувати накопичення та засвоєння традиційних професійних знань, умінь, притаманних певній професійній спільноті) і водночас прогностичною (визначати перспективи і тенденції в підготовці фахівця, тобто мати випереджальний характер) [13].

Розробці моделей професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійної діяльності присвячено низку досліджень у галузі педагогіки (Е. Вільчковський (2002), В. Власов (2001), Т. Круцевич (2005), О. Куц (2002) та інші).

У дисертаційному дослідженні Н. Степанченко [13] запропоновано систему професійної підготовки вчителів фізичного виховання, яка містить такі три блоки: концептуально-цільовий (зумовлена соціальним замовленням мета та завдання модернізації вищої освіти в галузі ФКіС у контексті нової освітньої парадигми, методологічні підходи і принципи), проектувальний (структура професійної компетентності вчителя фізичного виховання, завдання та функції педагогічної освіти фахівців галузі ФКіС, педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки), організаційно-технологічний (авторська методика підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, етапи професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у ЗВО) і контрольо-коригувальний (критерії, показники, методи оцінювання, рівні підготовленості майбутніх учителів фізичного виховання).

С. Гаркуша [2] визначає, що професійна майстерність майбутнього вчителя фізичної культури повинна базуватися на чотирьох компонентах: педагогічній спрямованості, знаннях, уміннях, професійно важливих якостях, а також на інтегральній характеристиці цих компонентів – авторитетові. Концептуальна модель професійної підготовки спеціалістів із фізичної культури в системі вищої професійної освіти розглядається як цілеспрямований, організований педагогічний процес, що гармонійно поєднує отримання фундаментальних знань у галузі фізичної культури [11].

У дослідженні Н. Москаленко, В. Савченко [10] представлено педагогічну модель, що розкриває особливості змісту та структури, послідовність, взаємозв'язок усіх складових навчального процесу в системі підвищення кваліфікації викладачів фізичної культури початкових класів, у результаті якої формується готовність до використання інноваційних технологій. При цьому передбачено вирішення таких завдань:

- озброєння вчителя різноманітними формами та методами організації навчальної діяльності при викладанні предмета «Фізична культура»;
- стимулювання слухачів до висловлювання, використання різних способів розв'язування ситуативних завдань, без страху помилятися;
- усвідомлення трьох компонентів змісту предмета: інформаційного; операційного; мотиваційного;
- надання базової інформації про головні вимоги до сучасного уроку фізичної культури й особливості їх реалізації;
- чіткого усвідомлення способів організації заняття на основі інтерактивних методів навчання.

У дослідженні Н. Міцкевич [9] розроблено модель особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, яка включає три взаємопов'язані складові: професійну, особистісну й технологічну.

До структури професійної складової особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту віднесено когнітивний, функціональний і діяльнісний компоненти. Технологічна складова відображає формування організаційно-методичних умов особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (зміст, педагогічні технології, спрямовані на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, використання можливостей Інтернету).

Для визначення ефективності впровадження моделі особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту введено дві групи критеріїв: критерії, що відображають ефективність професійної складової і характеризують професійні знання, якими має опанувати майбутній фахівець фізичного виховання та спорту, професійні функції, які має виконувати майбутній фахівець фізичного виховання та спорту, і види професійної діяльності, якими має оволодіти майбутній фахівець фізичного виховання та спорту; критерії, що відтворюють ефективність особистісної складової й характеризують професійне самовизначення, професійну самоактуалізацію та професійну самореалізацію особистості майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту [4; 9; 12; 14].

Результати вивчення проблеми підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до інноваційної професійної діяльності дали можливість

визначити складові цього процесу та розробити відповідну модель. Представлена модель відображає на основі соціального замовлення сучасного суспільства відповідну мету організаційно-педагогічної діяльності, методологічну основу, змістовий та процесуальний блок, діагностику й опис результату її реалізації.

Модель процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності подана на рис. 1.

Соціальним замовленням сучасного українського інформаційного суспільства є професійно підготовлений учитель фізичної культури, здатний здійснювати інноваційну професійну діяльність. Відповідно до цього, було визначено мету фахової підготовки сучасного вчителя фізичної культури:

1) забезпечення свідомого й міцного оволодіння системою фундаментальних знань із фахових дисциплін галузі ФКіС та вмінь їх використовувати у професійній діяльності;

2) забезпечення оволодіння системою знань із інноваційних технологій у галузі ФКіС та вмінь їх використовувати у професійній діяльності;

3) формування індивідуальних педагогічних здібностей та фізичної підготовленості.

Авторська модель розглядається з позиції цілісного, професійно особистісного, редукційного, діяльнісного та інноваційного підходів до процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури як сукупності закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що утворюють певну цілісну систему.

В основу моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя фізичної культури ми поклали загальні дидактичні принципи, систему специфічних принципів фізичного виховання (безперервності; прогресування тренувальних дій; циклічності; вікової адекватності впливу; емоційності) та принципи інноваційної професійної діяльності в галузі ФКіС (мотивації; «інноваційних» знань; єдності традицій і новаторства; прогнозування й моделювання; креативності).

До інноваційних технологій у галузі ФКіС ми віднесли такі види спортивної діяльності: скейтбординг, стритстайл, фрістайл, паркур, воркаут, різноманітні танцювальні та ритмічні вправи (різновиди аеробіки: степ-, тайбо-, аква-, бейлі-денс, шейпінг тощо), використання базових аеробних фітнес-програм, фітнес програм, спрямованих на розвиток сили м'язів, екстремальних видів спорту, рекреаційних ігор та технологій і туризму тощо.

Відповідно процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до їх використання у професійній діяльності передбачає вдосконалення змісту, методів і засобів навчання та форм організації навчальної діяльності студентів. Сформульована мета передбачає формування складових компонентів готовності вчителя фізичної культури до інноваційної професійної діяльності: загально-методичної, спеціально-методичної та індивідуально-особистісної.

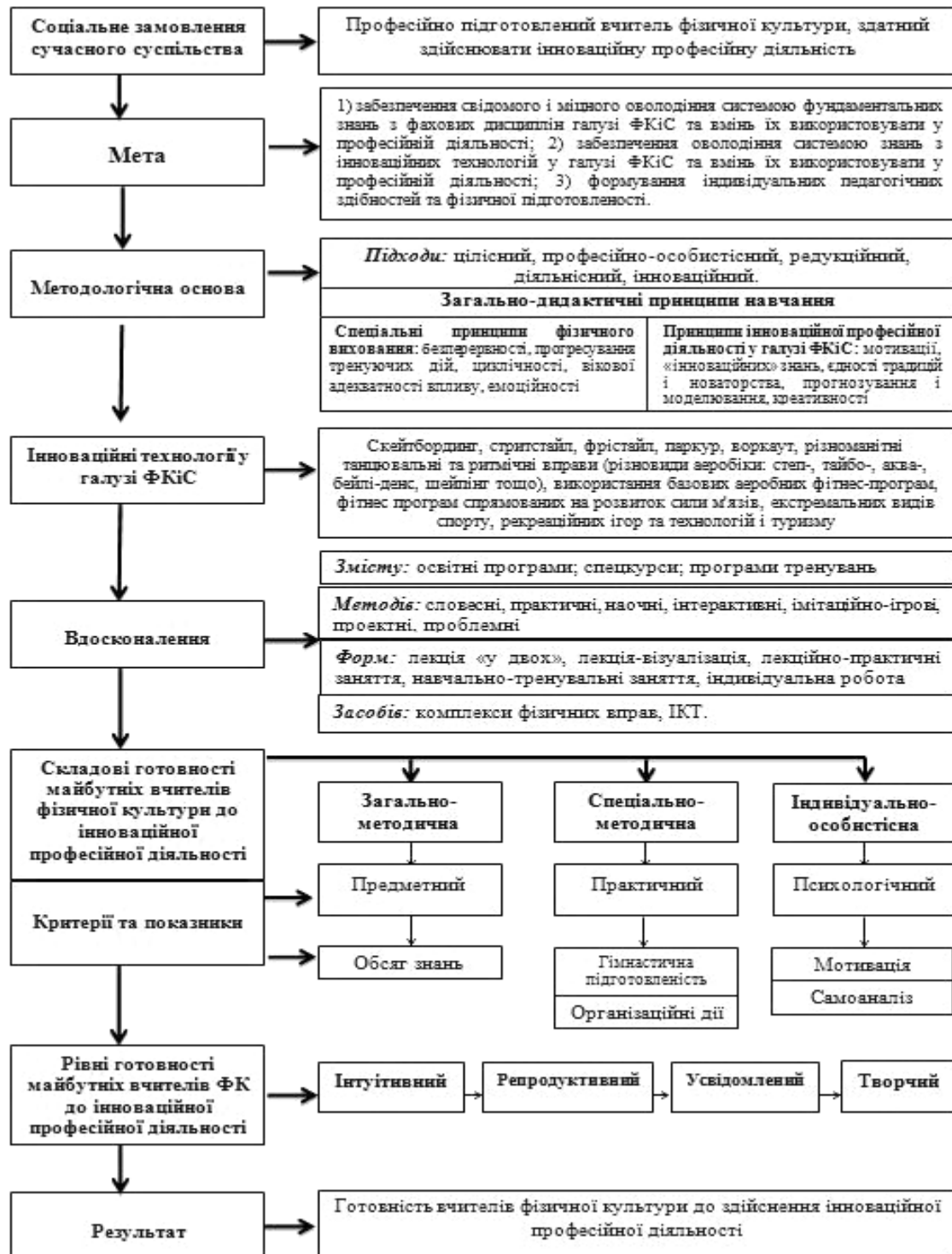


Рис. 1. Модель процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності

Модель процесу підготовки майбутнього вчителя фізичної культури включає діагностику результатів професійної підготовки, яка базується на критеріях і показниках готовності: предметний критерій характеризується показником «Обсяг знань», спортивно-педагогічний критерій – показниками «Гімнастична підготовленість» та «Організаційні дії»,

психологічний – показниками «Мотивація» і «Самоаналіз». За аналізом різних підходів до визначення рівня навчальних досягнень нами було виділено такі чотири рівні готовності: інтуїтивний, репродуктивний, усвідомлений та творчий.

Результатом реалізації моделі є готовність майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності, що полягає в набутті знань, умінь, навичок та особистісних якостей, розвиток яких дає змогу розв'язувати творчі професійні задачі, а також проблеми, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розроблена модель процесу підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у ЗВО – це цілісна система структурних (мета, методологічні підходи, принципи, сутність інноваційних технологій у галузі ФКіС, структура готовності до професійної інноваційної діяльності вчителя фізичної культури, рівні підготовленості майбутніх учителів) і функціональних (методика спортивно-професійної підготовки, оцінювання готовності майбутніх учителів фізичної культури) компонентів, що знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії і спрямовані на забезпечення освітньої діяльності студентів педагогічних ЗВО спеціальностей галузі ФКіС з метою вирішення завдань якісної підготовки до інноваційної професійної діяльності. Перспективним вважаємо експериментальну перевірку впровадження моделі процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бермудес, Д. В. (2017). Обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (71), 26–36 (Bermudes, D. V. (2017). Substantiation of model of training of the future physical education teacher for implementation of the variant modules in the process of professional activity. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (71), 26–36).
2. Гаркуша, С. В. *Компоненти професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури*. Режим доступу: [VchdpuP 2013 2 108](#) (Harkusha, S. V. *Components of professional skills of the future physical education teachers*. Retrieved from: [VchdpuP 2013 2 108](#)).
3. Гончаренко, С. У. (2008). Методи дослідження в педагогіці. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти*, (сс. 490–491). К.: Юрінком Інтер (Honcharenko, S. U. (2008). Methods of research in pedagogy. In V. H. Kremen (Ed.), *Encyclopedia of Education*, (pp. 490–491). K.: Yurinkom Inter).
4. Данилко, М. Т. (2000). *Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури* (автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02). Луцьк (Danylko, M. T. (2000). *Formation of readiness for professional activity of the future physical education teachers* (PhD thesis abstract). Lutsk).

5. Дахин, А. Н. (2003). Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика*, 4, 21–26 (Dakhin, A. N. (2003). Pedagogical modeling: essence, efficiency and ... uncertainty. *Pedagogics*, 4, 21–26).
6. Загвязинский, В. И. (1987). *Педагогическое предвидение*. М.: Знание (Zahviazinskii, V. I. (1987). *Pedagogical foresight*. M.: Knowledge).
7. Краевский, В. В. (1994). *Методология педагогического исследования: пособие для педагогического исследователя*. Самара: Изд-во СамГПИ (Kraievskiy, V. V. (1994). *Methodology of pedagogical research: a handbook for the pedagogical researcher*. Samara: Samara State Pedagogical Institute).
8. Михеев, В. И. (2006). *Моделирование и методы теории измерений в педагогике*. М.: КомКнига (Mykhieiev, V. I. (2006). *Modeling and methods of measurement theory in pedagogy*. M.: KomKniha).
9. Міцкевич, Н. І. Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. Режим доступу: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/18218/1/5.pdf> (Mitskevych, N. I. *Training of the future specialists in physical culture and sports*. Retrieved from: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/18218/1/5.pdf>).
10. Москаленко, Н. (2013). Інноваційні технології у системі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури початкових класів. *Фізичне виховання різних груп населення*, 3, 14–19 (Moskalenko, N. (2013). Innovative technologies in the system of advanced training of physical education teachers of elementary school. *Physical education of different groups of people*, 3, 14–19).
11. Сергієнко, Л. П. (2003). Інноваційний зміст системи підготовки спеціалістів фізичного виховання і спорту. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 3–4, 23–32 (Serhienko, L. P. (2003). Innovative content of the system of training of specialists in physical education and sports. *Sports bulletin of Pridniprov'ia*, 3–4, 23–32).
12. Солтик, О. О. (2003). *Формування концептуальної моделі професійної діяльності викладача фізичного виховання вищого навчального закладу* (автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02). Київ (Soltyk, O. O. (2003). *Formation of a conceptual model of professional activity of a physical education teacher at a higher education institution* (PhD thesis abstract). Vinnytsia).
13. Степанченко, Н. І. (2017). *Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах* (дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04). Вінниця (Stepanchenko, N. I. (2017). *System of professional training of the future physical education teachers in higher educational institutions* (DSc thesis abstract). Vinnytsia).
14. Сущенко, Л. П. (2003). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04). Київ (Sushchenko, L. P. (2003). *Theoretical and methodological principles of professional training of the future specialists of physical education and sports in higher education institutions* (DSc thesis abstract). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Балашов Дмитрий. Обоснование модели процесса подготовки будущих учителей физической культуры к инновационной профессиональной деятельности.

На основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, практического опыта подготовки будущих учителей физической культуры, автором разработана, обоснована и экспериментально проверена организационная модель подготовки будущих учителей физической культуры к инновационной профессиональной деятельности. Разработанная модель включает взаимосвязанные структурные компоненты (концептуальный, содержательный, процессуальный,

оценочный), формы, методы и средства, обеспечивающие подготовку будущих учителей физической культуры к инновационной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модель подготовки, моделирование, процесс подготовки, будущие учителя физической культуры, инновационные технологии, профессиональное мастерство, профессиональная деятельность.

SUMMARY

Balashov Dmytro. Substantiation of the model of the process of the future physical education teachers' training for innovative professional activity.

The pedagogical activity of a physical education teacher, which largely ensures the reproduction of the intellectual potential and health of our society, is socially formative, creative, constructive, organizational, diagnostic, etc. In this regard, the socio-pedagogical tasks of this category of pedagogical workers are constantly expanding and complicating, covering the functions of the educator, organizer, researcher, and innovator. At the state level, in order to increase the efficiency of the training system in the field of physical culture and sports, the optimal organization of training of the future physical education teachers is necessary.

The studies of H. Kovalchuk, F. Sopianin, A. Ter-Hovhannisian, O. Timoshenko, V. Filankovskyi, O. Shabalina, B. Shyian and others are dedicated to the improvement of professional training of the physical education teachers. A series of studies in the field of pedagogy by E. Vilchkovskyi, V. Vlasov, T. Krusevych, O. Kuts and others have been devoted to the development of professional training models of the future physical education teacher.

On the basis of the study of psychological, pedagogical and methodological works, practical experience of preparation of the future physical education teacher, the author developed, substantiated and experimentally verified the organizational model of training of the future physical education teachers for innovative professional activities. The developed model includes interconnected structural components (conceptual, informative, procedural, valuation), forms, methods and means that provide training of the future physical education teacher to innovative professional activities.

The developed model of the process of the future physical education teachers' training in higher education institutions is an integrated system of structural and functional components that are interconnected and interactive and aimed at providing educational activities for the future physical education teachers in order to solve the problems of qualitative preparation for innovative professional activities.

Key words: model of training, modeling, process of training, future physical education teachers, innovative technologies, professional skills, professional activity.

УДК 378.013+ 37.016

Ірина Барановська

Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського

ORCID ID 0000-0002-8223-1683

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/150-159

ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена проблемі вдосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики шляхом упровадження в навчання елементів театральних

технологій. Правдиве розкриття художнього образу вокального твору виявляє особливості вокальної підготовки, які нерозривно пов'язані з драматургією, із психологічною достовірністю образу, його пластичною формою вираження.

Ключові слова: вокальна підготовка, учитель музики, художній задум, інтонаційна виразність, репертуар, театральне мистецтво.

Постановка проблеми. У час перебудови української системи освіти вчителю музики належить одна із провідних ролей у формуванні духовної культури школярів. Урок музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти – практично єдина нормативна дисципліна, де учні отримують та поглиблюють свої знання з історії, теорії музики, знайомляться із творчістю сучасних композиторів та виконавців, вивчають твори фольклорного мистецтва, розвивають та вдосконалюють музичні здібності. Викладання музики пред'являє високі вимоги не тільки до широкої музичної ерудиції та методичної обізнаності вчителя, які розширюють світогляд учнів, формують їх духовний світ та любов до співу. а й до якісних параметрів голосу, здатності витримувати голосове навантаження без втрати голосових функцій. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів музики має відповідати потребам часу, тому потребує комплексної методики, яка ґрунтується на основних аспектах роботи голосового апарату як базової основи професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Цінними у вивченні питання вокальної підготовки вчителя музики стали: праці В. Антонюк, В. Багадурова, Д. Лебедева, В. Навротського, Л. Тумакової, М. Янковського, у яких узагальнений досвід та методичні поради відомих співаків та музикантів, зокрема М. Глінки, А. Гулака-Артемівського, М. Кондратюка, С. Лемешева, М. Лисенко, А. Нежданової, Н. Обухової, Ф. Шаляпіна; дослідження Л. Василенко, Л. Дерев'янка, Л. Дмитрієва, Д. Євтушенка, М. Микиші, А. Менабені, Л. Пашкіної, О. Прядко, у яких висвітлені теоретичні основи методики викладання вокалу (зокрема української вокальної школи), Б. Гнидь, Л. Гринь, Ю. Грищенко, В. Іванов, В. Михайлець – історію створення вокально-виконавських і вокально-педагогічних шкіл, В. Антонюк – етнокультурологічний аспект української вокальної школи, П. Голуб'єв, Д. Євтушенко – загальні положення вокальної підготовки, а також роботи Г. Бень, Л. Гринь, Г. Панченко, С. Сгібнева, М. Сидоренко, Б. Окулова, присвячені художньо-творчому компоненту вокальної підготовки, а саме: емоційним, інтонаційним, артистичним, інтерпретаційним аспектам майстерності виконавця-вокаліста. Упродовж останніх років в Україні вийшли ґрунтовні праці з вокальної педагогіки, у яких висвітлюються методичні засади вітчизняної школи співу (В. Антонюк, І. Колодуб, О. Стахевича, Ю. Юцевича).

Мета та завдання статті полягають у висвітленні художньо-творчого контексту вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури, навчальних планів із метою визначення та узагальнення концептуальних положень досліджуваної проблеми, виявлення чинників, що впливають на якість вокальної підготовки майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Сучасне вокальне мистецтво має великий накопичений теоретичний і практичний досвід удосконалення процесів навчання та виховання співочого голосу, що базується на наукових знаннях акустики, біофізики, педагогіки та музикознавства. Вокальна підготовка вчителів музики в педагогічних університетах має свою специфіку та спрямована на формування професійних якостей співака-виконавця, педагога-музиканта, його художньо-творчих смаків, здатності до творчої діяльності в царині музичного мистецтва.

Досягнення високого рівня володіння власним «виконавським інструментом» – вокальним голосом – одне з головних завдань навчання співу. Як зазначає Л. Василенко, «вокаліст повинен заздалегідь «збудувати» свій музичний інструмент – освоїти вокальну постановку голосу, після цього «налаштувати» свій музичний інструмент – виробити вібраційний, м'язовий і слуховий контроль задля точної вокальної інтонації для кожного твору, тобто розучувати музичний і словесний текст методом «виспівування» і надалі, щодня відновлюючи співацький резонанс, здійснювати художнє доопрацювання твору в послідовному розгортанні художнього образу – відпрацьовувати взаємодію трьох рівнів вокально-виконавської установки, яка ґрунтується на механізмі чуттєзнання» [4].

Цілком зрозумілою стає потреба в оволодінні стійкою вокальною технікою, тобто здатністю свідомо й упевнено керувати процесом фонації залежно від вокально-технічних і художніх вимог музичного твору. Зазначений процес здійснюється на основі формування основних механізмів голосоутворення: фізіологічних (співацьке дихання, атака та опора звуку, нервово-м'язовий комплекс вокальної моторики тощо); акустичних (висота звуку, сила звуку, чистота інтонації, наявність високої і низької співацької форманти, тембральна привабливість, польотність голосу, вібрато, імпеданс тощо); орфоепічних (чіткість дикції, округлість звуку, система навичок із вокальної орфоєпії); психолого-педагогічних (вокальний слух, усвідомлене керування процесом голосоутворення і звуковедення тощо).

У той самий час, уже на рівні бакалаврів, до фахових компетенцій майбутніх учителів музики належить володіння методикою роботи з дитячим голосом, його постановки, засвоєння методики роботи з дитячим репертуаром, з вокальними ансамблями різних типів голосів тощо. Оволодіння вокальним мистецтвом передбачає три нерозривних елементи: технічний, аналітичний і художній. Оскільки технічний процес є найскладнішим у вокальному мистецтві, питання художнього контексту

сольного співу майбутнього вчителя музики інколи відходить на другий план, між тим як художньо-творчий потенціал виконання вокальних творів є досить суттєвим фактором успішної професійної самореалізації студентів. Навчання співу варто розглядати як процес мистецтва співу, єдності вокально-технічного та художньо-виконавського комплексу вокальних умінь.

Голос людини не є тільки зовнішньою характеристикою вокального мистецтва. Звук голосу виражає всю глибину переживання й натхнення, художній рівень співу. Співаючи, виконавець виражає себе, моделюючи цей вираз за допомогою вокального колориту. Спів без емоцій – пуста і марна справа. В основі органічної природи співу лежить правдиве розкриття художнього образу вокального твору. Прагнення до глибокого розкриття змісту вокальної музики виявляє в учителя музики особливості вокальної техніки, які нерозривно пов'язані з драматургією, із психологічною достовірністю образу, його пластичною формою вираження. На нашу думку, одна з головних особливостей співу вчителя музики – прагнення до автентичності емоцій, до достовірності вокальної мови, яка тісно пов'язана з точною інтонованою вокалізацією та музичною формою. Основою є пошук своєї інтонації слова, що народжується з розкриття смислового підтексту. З методологічного погляду понятійне значення слова передає різні явища предметної реалізації дійсності. Оволодіти вокальним словом неможливо, не усвідомивши його відповідну сутність, оскільки воно є засобом формування й безпосереднього вираження думок. Створення художнього образу вокального твору залежить від психологічного аналізу змісту, різних можливих способів семантизації слів та їх художнього трактування. Напрацювання в дикції, сценічної орфоєпії, умінні логічно осмислювати авторський текст, розумінні емоційного змісту слова, паузи, динамічних відтінків дають можливість свідомо виконувати опрацьовані вокальні твори.

Мистецтво вчителя музики виступає як інтегратор його інтелектуальних здібностей, переломлюючи крізь них «сплав об'єктивного та суб'єктивного». Його матеріальна природа полягає, перш за все, в інтонації – основі виразності музики й мистецтва. Процес інтонування можна вважати звуковим виявленням змісту музики, звукообразним змістом. Завдяки інтонації розкривається жанровий підтекст музичного твору, тобто все, що задумано композитором або виконавцем у змісті. За словами Б. Асаф'єва: кожна епоха створила і в оперній, і в симфонічній, чи романсовій творчості певну суму «символічних інтонацій (звукокомплексів). Ці інтонації виникли паралельно з поетичними образами й ідеями. Так створилися надзвичайно міцні асоціації, які не поступають словесній семантиці» [1, с. 207]. Емоційно сприймаючи інтонації, які входять у структуру художнього змісту вокального твору, слухач одночасно піддається їм, сприймаючи їх не тільки як емоції виконавця, але і як свої власні переживання. Емоції, настрої, виражені інтонаційно, є носіями змісту музики.

Інтонаційна виразність лежить в основі поетичної та музичної мови. Мова, як і музика, має свій темп, швидкість, діапазон, тембр тощо. Музична ж інтонація, як правило, відрізняється від мовної строгою фіксацією звуку: мелодією, гармонією, ритмом, динамікою. Поєднуючись у співі, музична і мовна інтонації взаємно збагачуються, створюючи новий звуковий зміст. Саме музично-мовна інтонація визначає можливість вирішення виконавських завдань при інтерпретації музично-образних характеристик вокальної музики в тому чи іншому вокальному творі. «Співати, як говорити», – повчав Ф. Шаляпін. Як зазначає Г. Бень, «для втілення різних відтінків почуттів і думок вимагається гнучкий та слухняний вокальний апарат. Одночасно з удосконаленням вокальної техніки протягом всього навчання співу необхідно виховати вміння вникнути в сутність музично-вокального образу твору, зрозуміти логіку музичної дії й органічно перебувати в музично-дієвому комплексі» [3]. Переконлива інтерпретація пов'язана з активною роботою уяви та фантазії, коли яскраві образи допомагають знайти правильне виконавське самопочуття. Виконавський намір, емоційно забарвлений, підсвідомо викликає необхідні нюанси, робить спів живим та дієвим. Вибір тембрального забарвлення звуку залежить від буквального смислу слів і від душевних рухів. Схожі інтонаційні штрихи й нюанси виникнуть у результаті вірної сценічної дії, народженої музикою. Б. Асаф'єв писав, що «треба вміти співати гнів, співчуття, біль, жарт, насмішку, ласку, цілунок, лукавство, мужність, у цілому, всю гаму почуттів» [2, с. 117].

Отже, у роботі над вокально-педагогічним репертуаром слід прищепити студентам уважне та дбайливе ставлення до поетичного тексту, глибоке проникнення в художній задум композитора. Складність становить співвідношення вербального та музично інтонаційного ряду. Завдання вчителя музики полягає в тому, щоб здійснити на учнів емоційний вплив, викликати певні переживання, емоції в душах учнів, змусити грати уяву, навчити слухати, розуміти зміст творів, зчитуючи інтонаційну інформацію. Учитель, за мінімальний проміжок часу (звучання вокального твору), повинен уміти концертувати творчі зусилля для відтворення найтонших відтінків людських емоцій та втілення художнього образу. Досконале емоційно-образне виконання вокальної музики спроможне розвивати та виховувати слухача, перебудовуючи систему його ціннісних орієнтацій.

Аналізуючи науково-методичну літературу з питань фахової підготовки педагога-музиканта, ми пересвідчуємося, що професія вчителя має багато спільного з професією актора. Зокрема, це виявляється в тому, що представники цих публічних професій здійснюють цілеспрямований вплив на емоції, свідомість, світогляд аудиторії, формують певні духовні та культурні цінності. Це зумовлює необхідність оволодіння майбутніми спеціалістами навичками сценічної майстерності, виразними засобами

передачі художнього образу вокального твору, інтерпретаторськими та імпровізаційними вміннями.

Уміння впливати на аудиторію, налагодити пряме спілкування – це ті спеціальні вміння, якими має оволодіти вчитель-виконавець. Налагодження діалогічного спілкування через виконання вокальних творів – це театральна педагогічна технологія, витoki якої мають давню історію. На теренах України ще в XVII столітті в Києво-Могилянській, Острозькій академіях, колегіумах, духовних семінаріях та братських школах застосовувались елементи театального мистецтва. Народження шкільної драми, виконуючи спочатку суто дидактичну мету (вивчення Біблії та розуміння творів грецьких та римських авторів), поступово стало поштовхом у розвитку професійних здібностей спудеїв, адже ці заклади готували, крім служителів церкви, ще й політичних діячів та вчителів для України та всієї ближньої Європи. Театралізовані діалоги та речитативи (декламації) застосовували у своїй педагогічній практиці ще Я. Коменський, Г. Сковорода.

Календарно-обрядова пісенна творчість українців, яка належить до найдавнішої верстви фольклору, має синкретичну природу (поєднує обрядово-театральну дію, діалог, спів, різноманітні рухи). У давнину обрядові дійства виконували важливу суспільну роль – збирати людей, об'єднувати їх у єдиному почутті. Не випадково Л. Виготський блискуче охрестив специфіку мистецтва: «громадська техніка почуттів». Включення у вокальну педагогіку елементів народного театру, ілюстрування творів фольклорного мистецтва дозволяє об'єднати сольне виконання, діалог, пластичне інтонування із імпровізованим варіюванням інтонаціями та нескладними наспівами. На основі творчої єдності колективні форми сприяють формуванню узгодженості звучання, навичок слухового контролю, забезпечують внутрішню творчу дисципліну. Доцільно зазначити, що в сучасних умовах підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в системі вищої музично-педагогічної освіти в Україні набули широкого застосування подібні концепції (Е. Жак-Далькроз, В. Верховинець, Г. Шевчук та ін.).

Педагоги-вокалісти глибоко усвідомлюють педагогічний потенціал української народної пісні, включаючи кращі зразки у програмний репертуар шкільної та вишівської програми. Українська пісня znana своєю винятковою мистецькою красою, яка впливає з гармонійного поєднання слів та чарівної мелодії. Образно та поетично оспівував народну пісню України письменник Михайло Стельмах: «Лірична пісня – це дума народу, це безмежне поле, засіяне зернами історії і завітчане людськими надіями, це безмежна народна любов до своєї дідизни і ненависть до її ворогів, це людська гідність і страждання; хвилювання чайки-небоги над тяжким шляхом життя, це пориви до щастя і чиста сльозина на віях дівочих, це муки матерів на чужій землі і цнотлива вечірня усмішка на вустах нареченої» [7, с. 126].

Існує думка, що виконання народної пісні не вимагає особливих віртуозно-технічних прийомів співу. Складність полягає в особливій простоті, виразності, природності їх інтерпретації. Краса та співучість народної пісні, органічний зв'язок зі словом мають виняткове значення у вихованні музичного смаку співака. Побудована на природних мелодійних інтонаціях і ладо-гармонійних зворотах, народна пісня у вокально-педагогічній практиці сприяє вірному розвитку голосу студента. Ілюстрування народної пісні дозволяє визначити рівень оволодіння емоційно-образною сферою вокального виконавства, простежити глибину розкриття світу почуттів, емоцій, уяви, образного мислення. Виконавське інтонування науковці розуміють як «емоційно осмислену, спрямовану на слухацьке сприйняття реалізацію музики» [4]. Відтворення музично-художніх образів вимагає особливих засобів виконання, а прагнення виразити звуком усе розмаїття інтонацій вокального твору надає голосу не тільки відповідного забарвлення, але й сприяє виявленню відповідних виконавських прийомів.

Одним із найяскравіших явищ сучасного музичного мистецтва стало поєднання фольклору з різними видами естрадної музики. Створюються естрадні обробки народних пісень, оригінальні композиції на народні теми, використовуються автентичні народні інструменти. Такий процес асиміляції доволі привабливий для учнів, але вимагає від учителя певної підготовки. Життя музичного твору – у його виконанні – писав Б. Асаф'єв. Наблизити майбутніх спеціалістів до виконавської майстерності – одне із завдань вокальної підготовки. Через свій внутрішній духовний світ виконавець знаходить ціннісний смисл художнього образу вокального твору і створює власний образ-концепт, який стає для нього автентичним, особисто значущим, близьким і зрозумілим.

Вокальне навчання майбутніх учителів музики здійснюється сьогодні через моделювання художньо-музичного образу вокального твору засобами поєднання музики, слова й ритмічних рухів. Як зазначає Л. Лабінцева, процес виконання вокального твору стає більш емоційним і виразним завдяки поєднанню співу та ритмопластичних рухів, тобто застосовуючи елементи театральної педагогіки. Театралізацію пісні науковець розглядає як інтегративну характеристику професійних умінь та навичок майбутніх учителів музики, що відображається в таких цікавих формах, як гра-імпровізація, інсценування літературних і музичних творів тощо. Формування навичок театралізації пісні забезпечуються на підставі набуття вмінь сценічного руху та відчуття сценічного простору. Завдяки синтезу драматургії, музики, сценографії, акторської гри, артистизму та сценічна майстерність виступають своєрідним підґрунтям налагодження діалогічної взаємодії вчителя музики й учнів [5, с. 24].

Спів під час руху, танцю – процес, складний для співака. Тому у класі під час роботи зі студентами Т. Ткаченко радить у вокальні заняття

включати й танцювальні рухи. Такі комплексні уроки добре впливають на роботу голосового апарату, активізують дихальну мускулатуру, знімаючи фізичні «затиски». Виховуючи навички правильного дихання під час вокалу зі сценічним рухом і танцем, рекомендується дотримуватися певних правил, що становлять поняття загального тренування дихального апарату співака й пов'язані з вихованням: навичок носового дихання, правильного дихання в ускладнених умовах, навичок активізації м'язів черевного пресу під час співу з рухом, танцем, уміння підібрати танцювальні рухи, що не порушують вокальну лінію і працю органів дихання, уміння в пластиці, русі, танцювальній дії виразити характер, образ вокального твору [5].

Важливим етапом у роботі із студентом є не тільки момент пояснення типу дихання, але й постійний нагляд за його збереженням протягом усього навчання, оскільки студенти мають властивість втрачати та видозмінювати механізм дихання. Вправи для розвитку дихання у вокалістів під час сценічного руху й танцю, якими б способами вони не здійснювалися, повинні бути спрямовані на усунення задишки та сформувати вміння користуватися дихальним апаратом у будь-якому положенні тіла, вільно переходити з танцю на спів, не задихаючись під час руху. Координація рухів із мовою і співом, зазначає Т. Ткаченко, – складна навичка, що виникає в результаті цілеспрямованих тренувань не тільки звукоутворювальної мускулатури, але й організму в цілому. Досвідчений викладач радить на заняттях із вокалу виконувати вправи, які тренують здатність розподіляти рух у просторі та часі відповідно до музичного ритму. За інтенсивної вокально-рухової підготовки досягається органічна поведінка виконавця, коли тіло підвладне імпульсам створюваного живого художнього образу вільно підкорюється малюнку виконуваної музики. Важливе значення має пошук точних виразних жестів, міміки, постави та інших способів розкриття художнього образу. [6].

Один голос без майстерності важить дує мало. Майстром вважається співак, який досягає певного естетичного впливу, хвилює думкою, почуттями, які він знаходить у музиці. Спів є однією з найважливіших і найдавніших форм художньої творчості людини. Важливо навчитися за допомогою співу здійснювати «спілкування мистецтвом», адже спів – спосіб передачі емоційної, естетичної інформації. Будучи засобом передачі інформації, спів, співацький голос сам по собі є частиною цієї естетичної інформації. Тому так важливо, щоб під час вокального виконання студенти володіли засобами виразності, щоб уміли переконати слухача у власній щирості та відкритості. Усі ці нюанси вокальної підготовки перетинаються зі специфікою театральної діяльності, зокрема акторської справи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, ураховуючи потреби сьогодення та специфіку майбутньої професійної діяльності, вокальну підготовку майбутнього вчителя музики потрібно

розглядати у взаємодії традиційних форм і методів вокальної педагогіки та впровадженні нових технологій із елементами театральної (акторської, режисерської, сценаристської) діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо, зокрема, у дослідженні шляхів формування вокальної культури студентів, вивченні зарубіжного досвіду використання елементів театральної педагогіки у процесі навчання співу, визначення ефективних форм та методів вокальної підготовки, які віддзеркалюють механізми взаємозв'язку технічно-виконавського опрацювання голосу студентів із емоційно-чуттєвим осягненням вокального репертуару.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев, Б. В. (1971). *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка (Asafiev, B. V. (1971). *Musical form as a process*. Leningrad: Music).
2. Асафьев, Б. В. (1957). *Об интонации*. Избранные труды в 5-ти т. Т. 5. Москва (Asafiev, B. V. (1957). *On intonation*. Selected works in 5 volumes Vol. 5. Moscow).
3. Бень, Г. Л. (2009). *Особенности методики викладання вокалу у майбутніх акторів драматичного театру і кіно*. Львів: ЛНУ ім. І. Франка (Ben, G. L. (2009). *Features of the methodology of teaching vocal to the future actors of drama theater and cinema*. Lviv: LNU named after I. Franko).
4. Василенко, Л. М. (2012). *Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова (Vasilenko, L. M. (2012). *Hedonic principles of vocal training of the future teachers of musical art: theory and methodology*. Kiev: NPU named after M. P. Drahomanov).
5. Лабінцева, Л. П. (2007). *Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Луганськ (Labinseva, L. P. (2007). *Formation of vocal-choral mastery in the process of professional training of the future music teachers* (PhD thesis abstract). Luhansk).
6. Ткаченко, Т. В. (2009). *Постановка голосу майбутнього вчителя музики як складова вокально-звукової культури*. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди (Tkachenko, T. V. (2009). *The voice training of the future music teacher as a component of a vocal-sound culture*. Kharkiv: KhNPU named after H. S. Skovoroda).
7. *Уроки з народознавства: посібник*. (1995). Київ: Редакція часопису «Народознавство» (*Lessons from ethnology: manual*. (1995). Kyiv: Editorial of the journal "The Natural History").

РЕЗЮМЕ

Барановская Ирина. Вокальная подготовка будущих учителей музыки посредством театрального искусства.

Статья посвящена проблеме совершенствования вокальной подготовки будущих учителей музыки путем внедрения в обучение элементов театральных технологий. Правдивое раскрытие художественного образа вокального произведения выявляет особенности вокальной подготовки, которые неразрывно связаны с драматургией, с психологической достоверностью образа, его пластической формой выражения.

Ключевые слова: вокальная подготовка, учитель музыки, художественный замысел, интонационная выразительность, репертуар, театральное искусство.

SUMMARY

Baranovska Iryna. Vocal training of the future music teachers by theater of arts.

The article is devoted to the problem of improving vocal training of the future music teachers through the introduction of elements of theatrical technologies.

The achievement of a high level of ownership of its own “performing instrument” – a vocal voice – is one of the main tasks of singing. The mastery of vocal art involves three inextricable elements: technical, analytical and artistic.

Creating an artistic image of a vocal work depends on the psychological analysis of the content, various possible ways of semanticising the words and their artistic interpretation. Working at diction, ability to logically comprehend the author’s text, understanding the emotional content of the word, pauses, dynamic shades make it possible to consciously perform the processed vocal productions.

The process of intonation can be considered a sound detection of the content of music. Intonational expressiveness lies at the heart of poetic and musical language. In the work on vocal-pedagogical artistic repertoire students should be given a careful and caring attitude to the poetic text, a deep penetration into the artistic conception of the composer.

The difficulty is the ratio of the verbal and musical intonation series. Ability to influence the audience, to establish direct communication – these are the special skills that an accomplice must master. Setting up dialogical contact is a theatrical and pedagogical technology, the origins of which have a long history.

Inclusion in the vocal pedagogy of elements of folk theater, works of folk art can combine solo performance, dialogue, plastic intonation with improvised variations of intonations and simple chants. On the basis of creative unity, collective forms contribute to the formation of harmony of sound, the skills of auditory control, and provide internal creative discipline.

Educators-vocalists are deeply aware of the pedagogical potential of the Ukrainian folk song, including the best samples in the program repertoire of the school and university program. It is believed that the performance of a folk song does not require special virtuoso-technical techniques of singing. The difficulty lies in the special simplicity, expressiveness, and the naturalness of their interpretation.

One of the most striking phenomena of contemporary musical art was the combination of folklore with various types of pop music. Coordination of movements with language and singing is a complex skill that results from the purposeful training of not only sound-forming muscles, but also the body as a whole. Important is the search for accurate expressive gestures, facial expressions.

Vocal training of the future music teacher should be considered in the interaction of traditional forms and methods of vocal pedagogy and the introduction of new technologies with the elements of theatrical activity.

Key words: *vocal training, teacher of music, artistic intention, intonational expressiveness, repertoire, theatrical art.*

УДК 378.013.42–051]:373.3.015.31:004.946

Валентина Березан

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ORCID ID 0000-0002-4999-7898

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/160-173

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ГРАМОТНОГО Й БЕЗПЕЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ

Мета статті – проаналізувати значення web-технологій у сферах соціального простору (позитивні й негативні тенденції), запропонувати варіант підготовки майбутніх соціального педагога й соціального працівника, компетентних у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, на основі аналізу освітніх програм підготовки даних фахівців. Використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення) та емпіричних (спостереження, бесіда, інтерв'ю) методів педагогічного дослідження. Стаття містить дослідження теоретичних і методичних аспектів підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи з молодшими школярами та їх батьками щодо грамотного й безпечного використання ресурсів віртуального простору. Вона розкриває позитивні тенденції Web-технологій. Висвітлює поняття, пов'язані з безпекою у всесвітній мережі. У публікації наводиться перелік Інтернет-загроз для дітей. Обґрунтовується необхідність аналізу змістового компоненту в циклі дисциплін професійної і практичної підготовки студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» й доповнення змісту, форм і методів підготовки майбутнього фахівця у вигляді спеціальних тем, питань і завдань у навчальних дисциплінах даного циклу.

Ключові слова: web-технології, соціальне виховання, соціальна самореалізація учня, ризики й безпека самореалізації особистості в сучасному інформаційному суспільстві, змістовий компонент підготовки майбутніх соціального педагога й соціального працівника.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції в розвитку єдиного освітнього простору, пов'язані з соціально-економічним розвитком суспільства, інтенсивним упровадженням нових технологій, висувають нові вимоги до освіти й виховання громадян України. Сьогодні зміст, форми та методи соціального виховання повинні забезпечувати формування соціально компетентної особистості учнів. Основою сучасної освітньої політики держави є соціальна адресність і збалансованість соціальних інтересів. Сучасні учні і, насамперед, випускники школи зацікавлені в отриманні знань, необхідних їм для успішної інтеграції в соціум та адаптації в умовах інформаційного суспільства. Інформація як основний стратегічний ресурс і головне джерело суспільного багатства давно уже стала цінністю суспільства.

Нові умови розвитку суспільства диктують такі завдання для соціальних інституцій, як формування особистості, здатної успішно

соціалізуватися; цілеспрямоване створення умов для формування базової культури особистості; упровадження технологічної культури. Сучасна педагогіка повинна виходити з положення «необхідності розвитку в дітей якостей, які допомагають людині реалізувати себе як істоту суто суспільну і як неповторну особистість, зі своїми індивідуальними способами соціальної самореалізації» [7, с. 84].

Для соціальної самореалізації учень нового суспільства поряд із використанням книг, періодичної преси, радіо- і телевізійного мовлення використовує мультимедійні та інформаційно-комунікаційні або цифрові, як їх все частіше називають, технології, непогано орієнтується у глобальних та локальних мережах. Інтернет із різноманітними web-технологіями став для дітей паралельним світом, де вони спілкуються, знаходять нових друзів, обмінюються новинами, діляться інтересами, отримують безліч цікавої, захопливої для них інформації. Крім того, соціальні мережі – найлегший спосіб вийти на контакт із будь-якою людиною. Поряд із цим web-технології застосовуються з різною метою – комерційною, кримінальною, протестною тощо. В умовах сьогодення найпопулярнішими серед учнів початкової школи стають цифрові медіатехнології, які передусім реалізуються через Інтернет, соціальні мережі і стають потужним засобом впливу на дітей. Сьогодні інформація та цифрові медіатехнології є зброєю в боротьбі за духовний світ дитини, зокрема молодшого школяра, який проходить стадію первинної соціалізації в сучасному інформаційному (цифровому) суспільстві й потребує гармонізації процесу формування соціальної компетентності молодших школярів під впливом сучасних web-технологій.

Тому одним із завдань соціального виховання є сприяння інтернет-безпеці підростаючого покоління. Завдання соціального педагога і його помічників у цій справі (учитель початкової освіти, учитель інформатики) – навчити дітей та їх батьків використовувати web-технології правильно, навчити учнів початкової школи безпечній поведінці в Інтернеті.

Аналіз актуальних досліджень. Над різними аспектами впливу ІТ-технологій на психічне здоров'я дітей в Україні працюють такі науковці, як В. Ю. Биков, Я. В. Булахова, О. М. Бондаренко, В. Ф. Заболотний, Г. О. Козлакова, О. А. Міщенко, О. П. Пінчук та ін. Позитивний педагогічний потенціал ІКТ, зокрема веб-орієнтованих технологій, висвітлено у працях О. М. Алексеєва, В. Ю. Бикова, Є. В. Бурова, Т. І. Коваль, М. П. Лещенко, С. О. Семерікова, Н. В. Сороко, О. М. Спіріна та ін. Розглядом проблеми інтернет-залежності займалися такі вчені, як В. В. Бурова, А. Е. Войскунський, А. Ю. Єгоров, Н. А. Кузнецова, О. І. Лаврухіна та ін., які у своїх працях визначили причини, ознаки, вплив на розвиток суспільства та шляхи подолання інтернет-залежності. Проблему безпеки школярів в Інтернеті піднімають у своїх дослідженнях Н. М. Бугайова, В. В. Вовк, Т. В. Кобець, А. А. Сабліна, В. В. Черноус та ін.

Разом із тим, питання підготовки студентів соціономічних спеціальностей, зокрема майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників, до формування компетенцій грамотного й безпечного використання web-технологій не отримав достатнього відображення в літературі. Цей факт і виявив **мету статі** – проаналізувати значення web-технологій у сферах соціального простору (позитивні й негативні тенденції) молодшого школяра, запропонувати варіант підготовки майбутніх соціального педагога і соціального працівника, компетентного у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, на основі аналізу освітньої програми підготовки даного фахівця.

Методи дослідження. Використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення) та емпіричних (спостереження, бесіда, інтерв'ю, вивчення нормативної та навчальної документації) методів педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Web-технології в наш час займають міцні позиції в усіх сферах соціального простору: спілкування, навчання, розваги, робота, творчість тощо. Поняття веб-технології є похідним від синонімічного ряду понять Web, World Wide Web, Всесвітня павутина, веб, що визначають глобальний інформаційний простір, заснований на фізичній інфраструктурі Інтернету і протоколі передачі даних HTTP. Найперший сайт *info.cern.ch* (з описом нової технології World Wide Web) та перший гіпертекстовий браузер WorldWideWeb з'явилися в 1990 році. Його автором був Тім Бернес-Лі, якого називають «батьком» базових технологій Веб – HTTP, URI/URL і HTML [2, с. 4].

За визначенням зарубіжних науковців, Всесвітня павутина (World Wide Web) – це метафоричне означення Інтернет мережі, що характеризує систему Інтернет-серверів, які підтримують спеціально відформатовані документи мовою гіпертекстової розмітки HTML (Hyper Text Markup Language), що дає можливість посилання на інші документи, аудіо-, відеофайли і графічне зображення. Це означає, що користувач може перейти від одного документа до іншого, просто натиснувши на відповідний значок [17].

Українські вчені А. В. Кільченко, О. І. Поповський, О-р. В. Тебенко, О-й. В. Тебенко, Н. М. Матросова в документі «Базові поняття і веб-технології» дали визначення й систематизували базові поняття, що стосуються використання Інтернет-мережі в освітній діяльності. «Веб-технологія – це сукупність методів та програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою ефективного опрацювання веб-ресурсів, які знаходяться у веб-просторі. Вузьке трактування поняття веб- технологій пов'язано з методами й засобами створення веб-сторінок із підтримкою мультимедіа, що поєднують у собі різні види інформації: текст, графіку, звук, анімацію та відео. Таке трактування веб-технологій охоплює базові

сервіси Інтернету і не втрачає свого змісту й сьогодні. Проте в сучасних умовах, коли Інтернет є не тільки мультимедійною картинкою з текстом у веб-просторі, але потужним засобом комунікації, інтеграції, пошуку веб-ресурсів, надання різноманітних сервісів, поняття веб-технологій трактується ширше – як комплекс технічних, комунікаційних, програмних методів розв'язання завдань організації спільної діяльності користувачів із застосування мережі Інтернет» [7, с. 4].

Маючи свою історію, web-технології пройшли шлях від Web 1.0, де переважна більшість користувачів виступала як споживачі контенту [18], через Web 2.0, що включає відкрите спілкування web-спільнот користувачів і більш відкритий обмін інформацією [16], який характеризується соціальним Веб-напрямом (низка інтерактивних технологій, за допомогою яких люди діляться своїми поглядами, думками, точками зору та досвідом) [15], і в межах якого є розробки нових концепцій і сфер дослідження (зокрема Соціальна робота 2.0) [13] до Web 3.0 та Web 4.0. Упроваджуючи в початкових класах Web 2.0, учитель, соціальний педагог можуть створити більш відкриту атмосферу, учні зможуть співпрацювати зі своїми ровесниками, будуть активно залучені до навчання, зможуть брати участь у дискусіях та обговореннях [14].

Поряд із багатьма позитивними тенденціями (використання web-браузерів, web-сайтів, ІМ – миттєвого обміну повідомленнями, IRC – Інтернет-чатів, голосових чатів, відеоконференцій, соціальних мереж [8, с. 10–12]), у низці випадків взаємодія з web-технологіями несе загрозу психологічному, психічному, соціальному благополуччю користувачів. Вивчення проблеми взаємодії людини з віртуальним середовищем та аналіз різних її аспектів дозволили науковцям різних галузей визначити основні характеристики сучасного Інтернет-простору, виявити потенційні ризики, пов'язані з перебуванням користувача в Мережі, визначити групи ризику: такі, що найбільш уразливі до того чи іншого виду негативного впливу Інтернету. Ураховуючи сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, російський науковець С. А. Філіпова вважає, що до групи ризику попадають практично всі категорії громадян, у тому числі й ті, що не є користувачами Мережі. На її думку, негативні ефекти, обумовлені взаємодією з Інтернетом, варіюються від достатньо легких станів психологічного дискомфорту (дискомфорт невпевненого користувача) до достатньо важких психічних розладів (наприклад, адикцій) і станів гострого неблагополуччя в соціальній сфері. У виключних випадках взаємодія з Інтернетом може навіть спровокувати ситуації, які безпосередньо загрожують життю і здоров'ю людини. Діти вважаються найменш захищеними від негативного впливу Інтернет-простору [1, с. 59].

Російський педагог Д. В. Левченко, оцінюючи ризики й безпеку самореалізації особистості в сучасному інформаційному суспільстві,

досліджує основні сфери життєдіяльності особистості, пов'язані з використанням ІКТ, у тому числі й web-технологій: працю, спілкування, пізнання світу, дозволя [1, с. 38–40].

На нашу думку, насамперед для уникнення помилок у Мережі слід знати деякі поняття, пов'язані з безпекою у всесвітній мережі: *флуд* (від англ. flood – «повінь») – публікація великої кількості одноманітних фраз, повідомлень; *тролінг* – публікація провокаційних повідомлень, мета яких полягає в розпалюванні конфліктів між учасниками будь-якого співтовариства; психологічна маніпуляція, яка базується на публічному приниженні та висміюванні думок опонентів і призводить до їхньої емоційної нестабільності; *спам* (від англ. spam) – примусова розсилка повідомлень рекламного характеру на вашу скриньку електронної пошти, у повідомленнях інтернет-пейджерів, соціальних мережах і взагалі будь-яких інших місцях Мережі. Спамові листи можуть бути «рознощиками зарази», тобто містити файли з вірусами; *флейм* (від англ. flame – «полум'я») – «словесна війна», неочікуване бурхливе обговорення, у ході якого учасники зазвичай забувають про найпершу тему, переходять на особистості й не можуть зупинитися. Флейми виникають спонтанно, розвиваються дуже швидко й закінчуються лише при втручанні модератора або коли всі учасники остаточно втомляться; *офтопiк* (інакше «офф» або «офтоп», від англ. off-topic) – повідомлення не за темою (топіку) поточного обговорення чи поштової розсилки, тобто обговорюються питання, які не співпадають із заявленою темою, що знижує ефективність пошуку необхідної інформації в мережі; *хотлінк* (від англ. hotlink) – включення у веб-сторінку файлів-зображень чи інших ресурсів із чужого сервера. У такий спосіб при завантаженні необхідної картинки витрачаються чужі ресурси і трафік [10]. Але ці загрози відносно нешкідливі, порівняно з тими, з якими сьогодні може стикнутися будь-який користувач, у тому числі й дитина.

Сьогодні науковці об'єднують свої зусилля з найбільшими технічними корпораціями у вирішенні питань профілактики небезпеки взаємодії дитини з різноманітними web-технологіями, беручи участь у різноманітних освітніх програмах та видаючи методичні посібники, адресовані батькам, педагогам, працівникам соціальної сфери. Можна назвати кілька вдалих проєктів: посібник «Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі», розроблений співробітниками Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та одним із найбільших інтернет-провайдерів в Україні компанією «Київстар» (2010) [9]; навчально-методичний посібник «Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі», розроблений співробітниками Інституту інноваційних технологій та змісту освіти МОН України за підтримки програми «Партнерство у навчанні» компанії «Майкрософт Україна» (2011) [8]. Крім цього, з'являється безліч розробок учителів-практиків з питань безпеки у віртуальному світі, які розкривають

проблеми користувачів віртуального простору різного віку [4], проводяться науково-практичні конференції й видаються корисні матеріали на допомогу сучасному педагогу та батькам [1; 11].

На основі вивчених джерел характеристики сучасних web-технологій, пов'язані з ним загрози благополуччю дітей молодшого шкільного віку можна об'єднати в такі групи:

- Інтернет-залежність;
- розходження між реальним «я» і своїм Інтернет-образом;
- доступ до небажаного контенту;
- розкриття конфіденційної інформації в Мережі;
- надмірна зацікавленість індивідуальними та/або мережевими онлайн-іграми;
 - надмірне захоплення азартними мережевими іграми, віртуальними казино (онлайн-гемблінг);
 - кібероніоманія (неконтрольовані покупки в Інтернет-магазинах, без необхідності їх придбання та врахування власних фінансових можливостей, постійна участь в онлайн-аукціонах);
 - кіберкомунікативна залежність (надмірне спілкування у web-чатах, участь у телеконференціях);
 - кіберсексуальна залежність (нездоланний потяг до обговорення сексуальних тем на еротичних web-чатах і телеконференціях, відвідування порнографічних сайтів і заняття кіберсексом);
 - перехід від віртуальних стосунків до реальних (залучення неповнолітніх до сексуальних стосунків; залучення через Інтернет дітей і підлітків до протизаконної діяльності; знайомства через Інтернет з метою пошуку сексуального партнера);
 - секстинг (вид розваг: фотографування себе в роздягнутому вигляді на камеру телефону чи комп'ютера з метою пересилки знімків друзям);
 - нав'язливий веб-серфінг, блукання по Мережі, пошук у віддалених базах даних (відвідування сайтів новин, читання інформації на форумах, блогах, перегляд і прослуховування інформації в різних форматах);
 - відвідування сайтів агресивної (що пропагують ксенофобію, тероризм) і аутоагресивної спрямованості (кіберсуїцид, онлайн-суїцид, суїцидальні домовленості, інформаційні ресурси про застосування засобів для суїциду з описом їх дозування й вірогідності летального результату);
 - адиктивний фанатизм (релігійний, політичний, національний, спортивний, музичний та ін.);
 - пристрасть до роботи з комп'ютером (програмування, хакерство);
 - гаджет-адикція (пристрасть до заволодіння конкретним мобільним обладнанням, приладом, що має вихід у Інтернет: стільниковим телефоном, смартфоном, комунікатором, міні-комп'ютером, КПК і залежність від його використання);

- кібербулінг (форма переслідування дітей і підлітків з використанням цифрових технологій);
- зіткнення з гриферами, Інтернет-хуліганами, що заважають онлайн-гравцям;
- кібергрумінг (входження в довіру дитини з метою використання її в сексуальних цілях);
- виробництво, розповсюдження та зберігання дитячої порнографії;
- шахрайство в Мережі: *Інтернет-шахрайство* (генерування кодів для карток оплати мобільного зв'язку; налаштування безкоштовного використання послуг мобільного оператора; «Читай чужі SMS»; продаж продукту, що не існує (програм, аудіофайлів, товарів, інформації); «Передзвони мені»; фішинг; вішинг; фармінг; зараження комп'ютера шкідливим програмним забезпеченням), *мобільне шахрайство* (за допомогою SMS-повідомлень – перекажіть кошти на рахунок і отримайте вдвічі більше; прохання надіслати гроші; на ваш рахунок помилково перераховані кошти; відмовся від рекламної SMS-розсилки; близька людина потрапила в халепу; за допомогою телефонного зв'язку – блокування номера й перереєстрація SIM-карти; виграш призу; прохання зробити короткий дзвінок з вашого телефону);
- зараження комп'ютера шкідливим програмним забезпеченням [8; 9].

Актуальність проблеми безпеки дітей у віртуальному просторі не викликає жодного сумніву. Ми провели аналіз профілактичних програм, що передбачають формування навичок безпечної поведінки в мережі. Однією з реально дієвих профілактичних програм сьогодні є програма «Онляндія – безпека дітей в Інтернеті» [8], ініційована Коаліцією за безпеку дітей в Інтернеті, що заснована компанією «Майкрософт Україна» у 2008 році в межах програми «Партнерство у навчанні». Членами Коаліції є 27 організацій, серед яких багато неурядових організацій, інститути, низка міністерств і відомств України, компанії, телекомунікаційні та комунікаційні групи, видавництва, громадські діячі. Ця програма передбачає низку заходів, спрямованих на навчання дітей, учителів та батьків правилам безпечного користування Інтернетом. Однією з найважливіших ініціатив Коаліції є програма для шкіл «Безпека дітей в Інтернеті», у межах якої, починаючи з 2008 року, тренери-волонтери провели 2586 тренінгів для близько 64 тисяч дітей та підлітків, а також більше 19 тис. учителів і батьків. Звичайно, така практика вражає, але сьогодні ці проблеми повинні вирішуватися не тільки волонтерами.

Згадані раніше посібники «Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі» [9, с. 27–44, 48] та «Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі» [8, с. 54–60], містять дуже корисні поради й рекомендації з Інтернет-безпеки для батьків і педагогів: як захистити дитину різного віку (8–10, 11–14, 15–18 років) від небезпек в

Інтернеті; «гарячі» контакти з Інтернет-безпеки; сайти для батьків з онлайн-безпеки; коротка пам'ятка для батьків; відповідальність батьків за безпеку дітей в Інтернеті.

Але ми погоджуємося з координатором «Шкільного сектору» Асоціації RELARN (Росія) О. Ястребцевою, що «проблему безпеки» школярів в Інтернеті можна вирішувати, займаючись не тільки самою безпекою [12]. Коли ми говоримо про безпеку дітей в Інтернеті, безпечне використання web-технологій молодшими школярами маємо на увазі, перш за все, не прямі заборони – установлення «фільтрів» вдома і в школах на певні слова – тероризм, еротика, секс та ін. За допомогою певних блокуючих програм, поширення брошур і листівок «заборонного» характеру, адже всім відомо, що «чим вищий паркан, тим більше бажання узнати, що за ним» [12]. Мова йде про необхідність організованого навчального процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності всіх учасників педагогічного процесу – молодших школярів, батьків, педагогів.

У низці розвинених країн, наприклад, у Фінляндії, ніяких фільтрів у школах на Інтернет або певні web-сайти не ставлять, а рівень інформаційно-комунікаційної культури та інформаційно-комунікаційної грамотності і педагогів, і учнів – дуже високий. Це відбувається тому, що цивілізований освітній процес передбачає включення елементів ІКТ у всі навчальні предмети, а не тільки до шкільної інформатики, що дозволяє разом, усій педагогічній спільноті формувати певний рівень культури підростаючого покоління [12].

Поряд із організацією профілактичних заходів для батьків і дітей щодо безпеки в Інтернет (он-лайн) просторі, у соціальному вихованні школярів можна реалізувати метод проектів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, використовуючи віртуальні технології в реальній діяльності молодших школярів. Отримуючи консультації від педагогів, вони навчаються грамотно здобувати, обробляти й використовувати різноманітні web-ресурси. В основі методу проектів лежить креативність, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання. Проекти можуть бути дослідницькими, творчими, ролево-ігровими, практико-орієнтованими тощо. Таким чином, учні початкових класів навчаються створенню презентацій, беруть участь у зйомках і монтажі коротких репортажів, колективно створюють фільми. У таких заходах реалізуються важливі напрями соціального виховання – самореалізація дитини, формування її соціальності, побудова зв'язків і відносин з батьками, навчальним закладом, педагогами.

Таким чином, ми дійшли висновку, що держава повинна готувати фахівців у соціальній сфері і сфері освіти, які б могли використовувати набуті знання з безпеки дітей та молоді у віртуальному просторі у своїй професійній діяльності.

Соціальний педагог сьогодні є провідним фахівцем із соціального виховання, спеціалістом із виховної роботи з дітьми та молоддю, що покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для їх розвитку й соціалізації, у тому числі у віртуальному просторі.

Для виконання цього завдання соціальний педагог, перш за все, сам повинен бути компетентним у сфері web-технологій. Тому перед вищими навчальними закладами й закладами післядипломної освіти залишається актуальним питання формування інформаційно-комунікаційної (ІК-) компетентності соціального педагога. А оскільки Постановою Кабінету Міністрів України № 266 від 29 квітня 2015 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» напрям підготовки і спеціальність «Соціальна педагогіка» поглинається спеціальністю 231 Соціальна робота й відноситься до непедагогічної галузі 23 Соціальна робота, а з 2016–2017 навчального року відбувся набір студентів в українські виші за новим переліком спеціальностей, то ми будемо говорити про дві соціономічні спеціальності – «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота».

Тому метою нашого наукового пошуку став аналіз змістового компоненту підготовки соціального педагога/соціального працівника до навчання дітей безпечної поведінки у віртуальному просторі. Після втрати чинності Галузових стандартів (2003 р.), надання автономності вищим навчальним закладам, виходу наказу Міністерства освіти і науки України № 47 від 26 січня 2015 р. «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік», а потім поширення листа Міністерства освіти і науки України «Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році», згідно з яким кількість навчальних дисциплін і практик не повинна перевищувати шістнадцяти, а їх обсяг – не менше трьох кредитів, єдність в обсязі й однаковість у назвах дисциплін тепер знайти важко. Це пов'язано з тим, що кожний вищий навчальний заклад, змушений інтегрувати більшість дисциплін на власний розсуд і відповідно називати їх. Ми проаналізували зміст циклу нормативних професійно-орієнтованих дисциплін і практики, які, у свою чергу, поділяються на академічну і професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників освітнього ступеня «бакалавр». Із дисциплін цього циклу ми визначили такі дисципліни, що стосуються даної проблеми: «Безпека життєдіяльності» (54 год.) («Безпекознавство» (90 год.) «Цивільний захист і працевохоронна діяльність» (150 год.), «Методики соціально-виховної роботи» (90 год.), «Теорія та історія соціального виховання з методикою соціально-виховної роботи» (150 год.), Модуль «Методика соціально-виховної роботи» у курсі «Технології соціальної роботи» (90 год.), «Педагогіка сімейного виховання» (90 год.) «Соціально-педагогічна робота з сім'єю» (270 год.), Модуль «Соціальна робота з сім'єю» у

курсі «Технології соціальної роботи» (180 год.). Проаналізувавши зміст навчальних програм названих дисциплін, ми підбирали та інтегрували тільки ті змістові фрагменти, які були спрямовані на вирішення завдань нашого дослідження. Ми усвідомлюємо, що проведений нами аналіз має орієнтувальний характер, оскільки важко визначити розвивальний потенціал дисципліни або окремого заняття тільки на основі його текстових характеристик. Але викладання курсів «Методики соціально-виховної роботи», «Теорія та історія соціального виховання з методикою соціально-виховної роботи», 18-річний досвід роботи на кафедрі спеціальної освіти і соціальної роботи та 24-річний досвід роботи у Полтавському педагогічному університеті суттєво полегшили аналіз даних дисциплін.

Засвоївши дисципліну «Безпека життєдіяльності» (*тут і далі ми будемо називати першу (похідну) назву навчальної дисципліни*), «майбутні бакалаври (молодші спеціалісти) повинні володіти сукупністю загальнокультурних та професійних компетенцій із питань безпеки життєдіяльності у відповідних напрямках підготовки для вирішення професійних завдань, пов'язаних із гарантуванням збереження життя та здоров'я персоналу об'єктів господарювання в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій» [3, с. 3]. У п. 6 «Методичні вказівки та вимоги до розроблення робочих навчальних програм» типової навчальної програми «Безпека життєдіяльності» вказано, що вона є загальною для всіх напрямів підготовки бакалаврів та молодших спеціалістів. У той самий час, при складанні робочих навчальних програм із дисципліни у ВНЗ повинні бути враховані відмінності і специфіка окремих напрямів підготовки [3, с. 13]. «Під час підготовки робочої навчальної програми змістова частина типової навчальної програми може коригуватися шляхом виключення і скорочення або включення, розширення та конкретизації окремих пунктів і питань відповідно до специфіки напрямку підготовки майбутнього фахівця, типових завдань його професійної діяльності в напрямі усунення небезпек» [3, с. 13]. Тому в питанні «Сучасні інформаційні технології та безпека життєдіяльності людини. Особливості впливу інформаційного чинника на здоров'я людини та безпеку суспільства», на нашу думку, необхідно також розглянути безпеку життєдіяльності дитини та технологічні й соціальні ризики, які змушені «споживати» суспільство і кожна окрема особистість.

Як відмічено в типовій програмі «Методики соціально-виховної роботи», «ефективність соціально-виховного процесу обумовлюється узгодженим впливом на формування особистості трьох основних факторів: довкілля, цілеспрямованого впливу всіх виховних інститутів, активної участі самої особистості як суб'єкта даного процесу. Водночас кожний із факторів, виступаючи активним суб'єктом соціального виховання, реалізує в педагогічному процесі свої можливості» [6, с. 185]. Метою курсу є розкриття й оволодіння студентами методиками і методами соціально-

вихованої роботи з дітьми та молоддю в різних соціальних інститутах [6, с. 185]. Для вирішення порушеної нами проблеми ми пропонуємо в темі практичного заняття «Соціальне середовище та його вплив на процес соціального виховання» розглянути питання «Охарактеризувати вплив web-технологій (або віртуального простору) на формування особистості дитини та молодшої людини», у темі «Система соціально-виховної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі питання «Визначити форми взаємодії соціального педагога та батьків» доповнити змістом про можливості сучасних web-технологій (Інтернету, мобільного зв'язку) та висвітлити способи безпечної поведінки дитини у віртуальному просторі, що убезпечать від негативного впливу на її психічне й фізичне здоров'я. Крім цього, доповнити тему питанням «Співробітництво соціального педагога з педагогами різних навчально-виховних закладів, органами місцевої влади, громадськими організаціями з питань соціального виховання», де можна також представити загальні методичні рекомендації для вчителів та інших фахівців із формування в дітей (молодших школярів) компетенцій грамотного й безпечного використання Інтернет-ресурсів.

Навчальна дисципліна «Педагогіка сімейного виховання» орієнтована на забезпечення студентів знаннями про специфіку сімейного виховання; роль батьків та інших членів сім'ї у формуванні особистості дитини; особливості статевої ідентифікації хлопчиків і дівчат, урахування цього фактору в сімейному вихованні; методи педагогічного впливу на батьків та доцільність їх використання [6, с. 194]. Тому «головна мета курсу – розкрити сучасні наукові уявлення про доцільні шляхи й засоби сімейного виховання дітей, сформувані у студентів певні вміння та навички консультування батьків із питань сімейної педагогіки» [6, с. 194]. Вважаємо важливим доповнити питання «Соціальна сутність сім'ї» з теми «Специфіка сучасного сімейного виховання» розкриттям сутності дозвілєвої функції сім'ї (можна як завдання самостійної роботи). Крім цього, у темі практичного заняття «Взаємодія соціального педагога, школи та сім'ї у вирішенні проблем вихованості особистості» додати питання «Використання інноваційних форм і методів роботи соціального педагога із сім'єю» (можливості й форми використання web-технологій із метою налагодження соціально-педагогічного партнерства сім'ї і школи).

Такі доповнення у змістовому компоненті підготовки майбутнього соціального педагога/соціального працівника значно розширять знання студентів з означеної у статті проблеми.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Прийшов час вирішувати завдання формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів, цифрової грамотності молодших школярів, інформаційно-комунікаційної культури батьків. Самі вони не з'являться. Навчально-виховним закладам потрібні педагоги, готові до обміну знань і

навичок. Педагогам – знання й уміння з виховання цифрової і медіакультури. Батькам – кваліфіковані консультації. Державі й суспільству – грамотне підростаюче покоління, що вміє безпечно діяти і жити в цифровому суспільстві.

Саме тому на кафедрі спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка розробляється методична система формування інформаційно-комунікаційних компетентностей фахівців соціономічних спеціальностей (майбутнього соціального педагога і соціального працівника), яка є метою подальших наших наукових розвідок і буде представлена в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баева, И. А., Выхристюк, О. В., Гаязова, Л. А. (науч. ред.) (2013). *Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение*. Москва: МГППУ (Baeva, I. A., Vykhrystiuk, O. V., Haiazova, L. A. (Eds.) (2013). *Safety of the educational environment: psychological assessment and support*. Moscow: MSPPU.).
2. Зав'ялець, Ю. А. (2015). *Web-технології та web-дизайн*. Чернівці (Zavialets, Yu. A. (2015). *Web-technologies and web-design*. Chernivtsi).
3. Запорожець, О. І., Садковий, В. П., Михайлюк, В. О. та ін. (2011). *Безпека життєдіяльності*. Київ (Zaporozhets, O. I., Sadkovyi, V. P., Mikhailiuk, V. O. and others (2011). *Life Safety*. Kyiv).
4. Зіневич, В. В. (2011). *Безпека у віртуальному світі*. Сарни (Zinevych, V. V. (2011). *Security in the virtual world*. Sarny).
5. Иванов, А. В. (2011). *Педагогика среды*. Москва: АПКППРО (Ivanov, A. V. (2011). *Pedagogy of the environment*. Moscow: APKPPRO).
6. Капська, А. Й. (Ред.) (2012). *Соціальна педагогіка*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова (Kapska, A. Y. (Ed.) (2012). *Social pedagogy*. Kyiv: M. P. Drahomanov NPU).
7. Кільченко, А. В., Поповський, О. І., Тебенко, О-р. В., Тебенко, О-й. В., Матросова, Н. М. (2014). *Базові поняття і терміни веб-технологій*. Київ: ІІТЗН НАПН України. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/6472/1/БАЗОВІ_ПОНЯТТЯ.pdf (Kilchenko, A. V., Popovskiy, O. I., Tebenko, O-r. V., Tebenko, O-y. V., Matrosova, N. M. (2014). *Basic concepts and terms of web technologies*. Kyiv: IITZN NAP Ukraine. Retrieved from: http://lib.iitta.gov.ua/6472/1/БАЗОВІ_ПОНЯТТЯ.pdf).
8. Кочарян, А. Б., Гущина, Н. І. (2011). *Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі*. Київ (Kocharian, A. B., Hushchina, N. I. (2011). *Educating the Internet user's culture. Security in the World Wide Web*. Kyiv).
9. Литовченко, І. В., Максименко, С. Д., Болтівець, С. І. та ін. (2010). *Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі*. Київ: Вид-во ТОВ «Видавничий будинок "Аванпост-Прим"» (Lytovchenko, I. V., Maksymenko, S. D., Boltivets, S. I. and others (2010). *Children on the Internet: How to teach security in the virtual world*. Kyiv: «View of Publisher House "Avangpost-Prim" Ltd.»).
10. Сетевое общение. Этика сетевого общения. *Voprosut: познавательный журнал*. Режим доступа: <http://voprosut.ru/setevoe-obshhenie-etika-setevogo-obshheniya> (Network communication. Ethics of network communication. *Voprosut: Cognitive Magazine*. Retrieved from: <http://voprosut.ru/setevoe-obshhenie-etika-setevogo-obshheniya>).

11. Чала, М. С., Частаков, А. В., Литвиненко, О. В. (2014). *Безпека дітей в Інтернеті: попередження, освіта, взаємодія*. Кіровоград. Режим доступу: <http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog2/> (Chala, M. S., Chastakov, A. V., Lytvynenko, O. V. (2014). *Child Safety on the Internet: Prevention, Education, Interaction*. Kirovohrad. Retrieved from: <http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog2/>).
12. Ястребцева, Е. (2010). Нельзя решать «проблему безопасности», занимаясь только самой безопасностью. Режим доступа: <http://ertyyu.wordpress.com/2010/01/25/> (Yastrebtseva, E. (2010). One cannot solve the "security problem", engaging only in safety. Retrieved from: <http://ertyyu.wordpress.com/2010/01/25/>).
13. Miller, P. (2005). Thinking About This Web 2.0 Thing. *Thinking About the Future*. Retrieved from: http://paulmiller.typepad.com/thinking_about_the_future/2005/08/thinking_about_.html
14. Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classroom 3rd*. Thousand Oaks: Corwin Press.
15. The European Network of Health Promoting Schools. (2005). Tripartite Project BO3/EC/KEC-EUR/HPS-3. *Technical Secretariat WHO Regional Office for Europe*. Copenhagen, Denmark.
16. Vangie Beal. *Nova Scotia Girl*. Retrieved from: <https://novascotiagirl.wordpress.com/about/>
17. Ward, R., Moule, P., Lockyer, L. (2009). Adoption of web 2.0 technologies in education for health professionals in the UK: Where are we and why? *Electronic Journal of e-Learning*, 7 (2), 165–172.
18. Web 2.0. *Wikipedia: the free encyclopedia*. Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

РЕЗЮМЕ

Березан Валентина. Подготовка студентов социномических специальностей к формированию у младших школьников компетенций грамотного и безопасного использования Web-технологий.

Цель статьи – проанализировать значение Web-технологий в сферах социального пространства (позитивные и негативные тенденции), предложить вариант подготовки будущих социального педагога и социального работника, компетентных в сфере информационно-коммуникационных технологий, на основе анализа образовательных программ подготовки данных специалистов. Статья содержит исследование теоретических и методических аспектов подготовки специалистов социномических специальностей к работе с младшими школьниками и их родителями по вопросам грамотного и безопасного использования ресурсов виртуального пространства. Она раскрывает положительные тенденции Web-технологий. Раскрывает понятия, связанные с безопасностью во всемирной сети. В публикации приводится перечень Интернет-угроз для детей. Обосновывается необходимость анализа содержательного компонента в цикле дисциплин профессиональной и практической подготовки студентов специальностей «Социальная педагогика» и «Социальная работа» и дополнения содержания, форм и методов подготовки будущего специалиста в виде специальных тем, вопросов и заданий в учебных дисциплинах данного цикла.

Ключевые слова: Web-технологии, социальное воспитание, социальная самореализация ученика, риски и безопасность самореализации личности в современном информационном обществе, содержательный компонент подготовки будущих социального педагога и социального работника.

SUMMARY

Berezan Valentyna. Training students of social specialties for the formation of competent and safe use of web-technologies by junior pupils.

The purpose of the article is to analyze the importance of Web-technologies in the spheres of social space (positive and negative tendencies), to offer a variant of competent in the field of information and communication technologies future social pedagogue and social worker training on the basis of analysis of educational programs of training specialists.

The article contains a study of theoretical and methodological aspects of training of the future specialists of social specialties for work with junior schoolchildren and their parents regarding the competent and safe use of resources of the virtual space.

The author describes the concept, outlines a brief history, reveals the positive trends of Web-technologies (use of Web-browsers, Web-sites, IM – instant messaging, IRC – Internet chats, voice chats, video conferencing, social networks). The article covers concepts related to security in the World Wide Web (flooding, trolling, spamming, flaming, off-topic, hotlink). The publication provides a list of Internet threats to children.

The researcher explains the combined efforts of scientists with the largest technical corporations in addressing the issues of preventing the risk of interaction between the child and various web-technologies. These are such projects as the manual “Children on the Internet: how to teach security in the virtual world”, developed by the employees of the Institute of Psychology named after G. S. Kostiuk of NAPS of Ukraine and one of the largest Internet providers in Ukraine the “Kyivstar Company”; educational and methodological manual “Educating the culture of the user of the Internet. Security in the World Wide Web”, developed by the staff of the Institute of Innovative Technologies and the Content of Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine with the support of the Partnership in Training program of company “Microsoft Ukraine”.

The author justifies the necessity of the analysis of the content component in the cycle of professional and practical training of students of the specialties “Social pedagogy” and “Social work” and supplementing the content, forms and methods of training the future specialist in the form of special topics, and tasks in the disciplines of the given cycle is substantiated.

Key words: Web-technologies, social education, pupil's social self-realization, risks and safety of self-realization of the individual in the modern information society, content component of the preparation of the future social teacher and social worker.

УДК 378.091.212:811.111'246.1]:664

Ганна Бойко

Київський національний лінгвістичний університет

ORCID ID 0000-0001-9343-6601

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/173-184

ЦІЛІ І ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення цілей і змісту навчання англійської мови для професійного спілкування. Конкретизовано зміст формування англійської компетентності у професійно орієнтованому монологічному мовленні в майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії на

основі аналізу Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, Програми з англійської мови для професійного спілкування, паспорта спеціальності «Харчові технології» спеціалізації «Харчові технології та інженерія», програми навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» для студентів спеціальності 181 «Харчові технології та інженерія», а також анкетування 65 фахівців, які працюють у галузі харчової промисловості та студентів, які навчаються за спеціальністю 181 «Харчові технології та інженерія».

Ключові слова: цілі навчання, зміст навчання, предметний аспект, процесуальний аспект, компетентність у професійно орієнтованому монологічному мовленні, фахівці з харчових технологій.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена потребою суспільства у фахівцях харчової промисловості, здатних брати участь у міжнародних проектах, здійснювати професійну комунікацію з іноземними колегами, представляти свою продукцію на міжнародних спеціалізованих виставках; існуючими протиріччями між соціальним замовленням і вимогами до випускників бакалаврату спеціальності 181 «Харчові технології» й цілями та змістом підготовки майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії і скороченням аудиторних годин дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (ІМПС) на технологічних факультетах; нагальною потребою впровадження сучасних підходів до вирішення методичних завдань формування в майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії англомовної компетентності в монологічному мовленні.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі формування у студентів немовних спеціальностей англомовної компетентності в монологічному мовленні присвячені роботи багатьох учених. Так, Л. В. Бондар досліджує проблеми навчання професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів, С. Е. Кіржнер вивчає навчання майбутніх юристів професійного англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми, Ю. М. Несин досліджує навчання майбутніх офіцерів професійно спрямованого монологу-міркування на основі англомовних фахових автентичних аудіотекстів. Однак проблема визначення змісту для формування в майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії англомовної компетентності в монологічному мовленні в прямій її постановці остаточно не вирішена.

Мета статті полягає в конкретизації цілей та основних компонентів предметного і процесуального аспектів змісту формування в майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії англомовної компетентності в монологічному мовленні.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані загальнонаукові методи – вивчення й аналіз наукової методичної літератури з питань дослідження, аналіз чинних програм, емпіричні – проведення анкетування серед фахівців та студентів, що

навчаються за спеціальністю 181 «Харчові технології та інженерія» та узагальнення результатів.

Виклад основного матеріалу. У паспорті спеціальності 181 «Харчові технології», окрім професійних дисциплін, виділено цикл гуманітарних предметів, серед яких «Іноземна мова» є нормативною навчальною дисципліною, обов'язковою для вивчення кожним студентом на першому курсі університету. Відповідно до паспорту спеціальності, майбутні фахівці з харчових технологій та інженерії повинні володіти сучасною діловою іноземною мовою професійного спрямування; розуміти іноземну мову й розвивати вміння ділової професійної комунікації [13, 11].

Аналіз чинних програм із дисципліни ІМПС і наукової літератури з методики викладання іноземних мов показує, що в сучасній методиці виділено п'ять цілей навчання ІМПС студентів вищих навчальних закладів: практичну, професійно орієнтовану, освітню, розвивальну й виховну [10, 90–99; 16]. Розглянемо кожну з них докладніше.

Практична мета – це формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні в майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії, що передбачає здатність студентів продукувати монологи за фахом на рівні B2.

У процесі формування компетентності професійно орієнтованого монологічного мовлення безпосередньо реалізується професійно орієнтована мета навчання ІМ, що передбачає здатність майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії використовувати монологічне мовлення в реальних професійних ситуаціях.

Освітня мета передбачає використання ІМ для підвищення професійної компетентності студентів, розширення їхніх знань про майбутню спеціальність, набуття студентами знань та отримання пізнавальної інформації за фахом; формування навчальних умінь і стратегій професійно орієнтованого монологічного мовлення, формування в майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії компетентності професійно орієнтованого монологічного мовлення різних жанрів.

Розвивальна мета передбачає розвиток у майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії пам'яті, мислення, уваги, інтелектуальних і пізнавальних здібностей [10]. Погоджуємося з думкою Н. В. Майер, що розвивальна мета формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні також передбачає навчання студентів стратегій монологічного мовлення, розвиток умінь самонавчання, самоконтролю й самокорекції [9, 275].

Виховна мета формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні в майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії – готовність до співпраці з колегами з інших країн, розуміння важливості вивчення ІМ професійного спрямування і потреби

користуватися нею в умовах міжнародного спілкування між фахівцями певної галузі, виховання самостійності, відповідального ставлення до праці.

Для успішного формування англомовної компетентності у професійно орієнтованому монологічному мовленні (ПОММ) потрібно конкретизувати зміст навчання.

Під поняттям «зміст навчання» ми слідом за С. Ю. Ніколаєвою розуміємо сукупність того, що студент повинен засвоїти у процесі навчання [10, 100]. Зміст навчання іноземної мови майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії зумовлено їхньою професійною діяльністю. Погоджуємося з думкою І. Л. Бім [2], Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез [4], С. Ю. Ніколаєвої [10; 12], що компоненти змісту навчання повинні бути визначені у двох аспектах: предметному і процесуальному.

Розглянемо докладніше **предметний аспект** змісту навчання.

Перший компонент предметного аспекту змісту навчання включає в себе сфери спілкування, комунікативно-мовленнєві ситуації і ролі; комунікативні цілі й наміри; теми, проблеми і тексти [10, 100–105; 12; 20, 43].

Визначимо спочатку сферу спілкування, у якій відбувається професійна комунікація фахівців із харчових технологій та інженерії. Е. Г. Азімов та А. Н. Щукін визначають *сферу* комунікативної діяльності як взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності, зумовлений потребами студентів, і виділяють такі сфери комунікації: професійно-виробнича, навчально-професійна (навчально-наукова, сфера профільних дисциплін), побутова, соціально-культурна та суспільно-політична [1, 299–300]. В. Л. Скалкін виділив вісім сфер комунікації: соціально-побутова, сімейна, професійно-трудова, соціально-культурна, сфера суспільної діяльності, адміністративно-правова, видовищно-масова, сфера ігор і розваг [17, 61]. Науковці київської методичної школи виділяють чотири сфери комунікативної діяльності: особистісна, публічна, професійна, освітня [10, 100]. Згідно з вимогами паспорта спеціальності 181 «Харчові технології та інженерія», студенти повинні вміти реалізовувати свої комунікативні наміри у професійно орієнтованій сфері спілкування [13]. Отже, у процесі формування компетентності у професійно орієнтованому монологічному мовленні в майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії пріоритет надається професійно-виробничій сфері спілкування, яка пов'язана з майбутньою спеціальністю.

З метою уточнення предметного змісту формування в майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії англомовної компетентності в монологічному мовленні нами було проаналізовано Паспорт спеціальності 181 «Харчові технології та інженерія» і Програму навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів, що навчаються за спеціальністю 181 «Харчові технології та інженерія», і відібрано такі *теми*: «Наука і виробництво», «Харчова промисловість»,

«Хліб і хлібобулочні вироби», «Переробка м'яса і молока», «Технологія бродильного виробництва». У межах тем, визначених чинною програмою, необхідно виділити типові професійні ситуації спілкування.

З метою конкретизації професійних *ситуацій*, у яких відбувається спілкування майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії, вибору типу монологу й визначення труднощів, що виникають у процесі іншомовного спілкування і підготовці монологічних висловлювань, нами було проведено анкетування студентів, які навчаються за спеціальністю 181 «Харчові технології та інженерія» і фахівців, які працюють у галузі харчових технологій.

Розроблена нами анкета складалася з двох частин: одна частина була призначена для студентів, які навчаються за спеціальністю 181 «Харчові технології та інженерія» і містила 11 запитань, друга частина була призначена для фахівців, які працюють у галузі харчових технологій і містила 12 запитань. Загалом було опитано 65 респондентів, з них – 39 фахівців з харчових технологій та інженерії і 26 студентів, які навчаються за спеціальністю 181 «Харчові технології та інженерія».

На питання, як часто у професійній діяльності в галузі харчових технологій та інженерії виникають ситуації, де фахівцю потрібні вміння усного спілкування з іноземними колегами, з 39 опитаних фахівців із харчових технологій та інженерії 17 респондентів відповіли – іноді, 16 – часто, 7 – дуже часто і лише 2 – ніколи.

За даними анкетування 39 фахівців, фахівцям з харчових технологій та інженерії усне спілкування іноземною мовою потрібно в таких ситуаціях (кожен респондент міг обрати декілька варіантів відповіді):

- а) участь у міжнародних конференціях (19 респондентів);
- б) участь у міжнародних фахових виставках (16 респондентів);
- в) ділова нарада із зарубіжними колегами (23 респондента);
- г) контакти із зарубіжними колегами по телефону (16 респондентів);
- д) стажування за кордоном (12 респондентів);
- е) відрядження за кордон (16 респондентів).

Тобто, більш розповсюджені професійні ситуації спілкування, у яких переважає монологічне мовлення: участь у міжнародних конференціях, участь у міжнародних фахових виставках – загалом ці ситуації набрали 47 відповідей. На другому місці професійні ситуації, у яких переважає діалогічне мовлення (39 відповідей): ділова нарада із зарубіжними колегами, контакти із зарубіжними колегами по телефону. Далі йдуть ситуації, у яких потрібне і діалогічне, і монологічне мовлення (28 відповідей): відрядження за кордон, стажування за кордоном. Таким чином, на основі проведеного анкетування нами визначено, що фахівців із харчових технологій та інженерії необхідно навчати саме монологічному мовленню в таких професійних ситуаціях спілкування, як участь у

міжнародних фахових виставках і конференціях, контакти із зарубіжними колегами по телефону, відрядження за кордон.

Наступним кроком для формування компетентності в ПОММ є визначення *комунікативних намірів*, тому що від них залежить тип монологу.

За даними анкетування, під час міжнародних спеціалізованих виставок із харчових технологій та інженерії (кожен респондент міг обрати декілька варіантів відповіді) фахівець:

- а) описує свою продукцію (23 респондента);
- б) повідомляє певну інформацію про свою продукцію (23 респондента);
- в) оцінює свою продукцію (5 респондентів);
- г) доводить якість своєї продукції (4 респондента);
- д) аргументує свою точку зору (11 респондентів);
- ж) розмірковує над проблемою (2 респондента);
- з) переконує співрозмовника у правильності своїх думок (5 респондентів).

Тобто, на першому місці стоять два комунікативних наміри – повідомити про свою продукцію і описати її. З цього виходить, що найбільш розповсюдженими типами монологу, які фахівці з харчових технологій та інженерії використовують під час участі в міжнародних спеціалізованих виставках, і, відповідно, найбільш актуальними для формування в майбутніх фахівців із харчових технологій та інженерії англомовної компетентності в монологічному мовленні є монолог-повідомлення і монолог-опис.

Спираючись на дані анкетування фахівців із харчових технологій та інженерії, ми визначили характеристики комунікативних ситуацій професійно-виробничої сфери спілкування. Місцем спілкування фахівців із харчових технологій є міжнародні фахові виставки, підприємства харчової промисловості, науково-дослідні лабораторії. Учасники спілкування – фахівці з харчових технологій, представники харчових підприємств, доповідачі, консультанти, предмет спілкування – продукція харчової промисловості, харчові технології, комунікативні наміри – повідомлення про свою продукцію та її опис.

Другий компонент предметного аспекту змісту навчання – забезпечення формування другого складника іншомовної комунікативної компетентності, тобто формування лінгвосоціокультурної компетентності. Лінгвосоціокультурний матеріал містить «мовні і мовленнєві засоби з національно-культурною специфікою; факти, явища культури англомовних країн; культурно-специфічні правила і норми спілкування, моделі комунікативної поведінки» [10, 432]. Оскільки формування лінгвосоціокультурної компетентності не є предметом нашої наукової розвідки, лінгвосоціокультурний компонент присутній у вправах та завданнях імпліцитно.

Третій компонент предметного аспекту змісту навчання включає в себе мовний/лінгвістичний матеріал: лексичний (терміни, фахову лексику, мовленнєві кліше, прийняті в професійному дискурсі) і граматичний. Оскільки в чинних програмах [15; 16] не визначено лексичний мінімум для спеціальності 181 «Харчові технології та інженерія», нами було проаналізовано посібники з англійської мови для цієї спеціальності: «Англійська мова для студентів технологічних спеціальностей та сфери обслуговування харчової промисловості» [8], «Professional English for Communication» [22], «Англійська мова для студентів харчових спеціальностей» [18]. Кожен із посібників у середньому містить близько 1000 лексичних одиниць, які включають терміни, фахову лексику й мовленнєві кліше зі спеціальності, наприклад: *malted barley flour, gluten, must, carbon dioxide, winery aging, conching, tempering*.

Четвертим компонентом предметного аспекту змісту навчання є забезпечення формування четвертого складника іншомовної комунікативної компетентності, тобто формування навчально-стратегічної компетентності – опанування майбутніми фахівцями навчальними й комунікативними стратегіями. Стратегіями називають сукупність інтелектуальних прийомів, які студенти застосовують із метою формування ІКК [1, 295].

У методичній науковій літературі існують різні класифікації стратегій навчання ІМ [4; 10; 7; 11; 20; 21]. У своєму дослідженні ми спираємося на класифікацію Р. Оксфорд, яка розділяє навчальні стратегії на дві групи: прямі (стратегії запам'ятовування, когнітивні і компенсаторні стратегії), непрямі (метакогнітивні, емоційно-афективні, соціальні стратегії). Подальшим нашим кроком буде виділення стратегій, найбільш потрібних для формування англомовної компетентності в ПОММ.

Відповідно до анкетування, проведеного серед фахівців із харчових технологій та інженерії і студентів цієї спеціальності, серед основних труднощів іншомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення респонденти назвали:

а) підготовку монологічного висловлювання (12 респондентів, серед них 7 студентів і 5 фахівців) – метакогнітивна стратегія;

б) уміння користуватися довідковою літературою при підготовці монологічного висловлювання (9 респондентів, серед них 2 студентів і 7 фахівців) – метакогнітивна стратегія;

в) перефразовування висловлювання (28 респондентів, серед них 14 студентів і 14 фахівців) – компенсаторна стратегія;

і) урахування соціальних і культурних норм спілкування (8 респондентів, серед них 2 студента і 6 фахівців) – соціальні стратегії;

ї) подолання страху перед публічним виступом (28 респондентів, серед них 17 студентів і 9 фахівців) – емоційно-афективні стратегії.

Дані опитування показують, що найбільш актуальними стратегіями для ПОММ фахівців із харчових технологій є компенсаторна, метакогнітивна та емоційно-афективні стратегії. Підтримуємо думку Т. О. Олійник, що непрямі стратегії та компенсаторну стратегію можна вважати як навчальними, так і комунікативними, тому що їх доцільно використовувати не тільки в навчальному процесі, але і в реальному спілкуванні [10, 449–450].

Перейдемо до опису складових **процесуального аспекту** змісту навчання.

До *процесуального аспекту першого компонента* змісту навчання відносимо мовленнєві вміння ПОММ. Оскільки в чинних документах [13; 15] наголошено лише на тому, що фахівці з харчових технологій та інженерії повинні володіти ІМПС й вимоги до ПОММ детально не прописані, у своєму дослідженні ми спираємося на доробок сучасних вітчизняних учених [10; 6; 7; 15]. Отже, у студентів потрібно сформувати такі вміння:

- уміння використовувати набуті знання в ситуаціях англомовного професійного спілкування [6, 31];
- уміння повно висловлюватися відповідно до певної професійної ситуації [10, 341];
- уміння здійснювати англомовне монологічне мовлення в типових професійних ситуаціях [6, 31] (участь у фахових виставках, представлення своєї продукції під час візитів іноземних колег тощо);
- уміння продукувати чіткий детальний професійно спрямований монолог-повідомлення і монолог-опис [7, 53; 100; 15, 9];
- уміння точно описувати [7, 105] свою продукцію;
- уміння використовувати вивчений лінгвістичний матеріал певної теми [10, 341];
- уміння коректно оформлювати своє ПОММ лексичними і граматичними засобами АМ [10, 341];
- уміння поєднувати фрази в монологічну єдність на основі певної логічної схеми [10, 341];
- уміння ефективно використовувати засоби понадфразового зв'язку [7, 186].

До *процесуального аспекту другого компонента* змісту навчання належать:

- знання мовних і мовленнєвих одиниць із національно-культурною специфікою, навички і вміння їх коректного вживання у ПОММ;
- знання загальнолюдської культури, знання культури англомовних країн, навички і вміння їх правильно використовувати у процесі здійснення ПОММ;
- знання правил і норм комунікації, моделей і ритуалів комунікативної поведінки у професійно-виробничій сфері та розвиток умінь користуватися цими знаннями;

- формування готовності і бажання взаємодіяти з іноземними фахівцями з харчових технологій та інженерії [10, 107].

- уміння поводитись у професійній сфері спілкування відповідно до ситуації [7, 181].

Для формування мовленнєвих умінь ПОММ у студентів необхідно розвинути продуктивні мовні навички, які відносять до *процесуального аспекту мовного компоненту* змісту навчання. Є. І. Пассов визначив такі якості навички: автоматизованість, стійкість і гнучкість, відсутність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруження і швидкої втомлюваності [14, 37–39]. До мовних навичок ПОММ відносять репродуктивні лексичні і граматичні навички [10, 342]. Під сформованістю репродуктивних лексичних навичок ПОММ розуміємо автоматизоване вживання ЛО, зокрема фахової лексики й мовленнєвих кліше, відповідно до професійної сфери і ситуації спілкування [3, 29; 10, 216]. Сформованість репродуктивних граматичних навичок трактуємо як здатність користуватися граматичними ресурсами англійської мови в межах певної професійної ситуації спілкування, тому що мовні функції, потрібні для виконання комунікативних завдань, визначаються контекстом [15, 7].

До *процесуального аспекту четвертого компонента* змісту навчання відносимо навички й уміння оперувати навчальними і комунікативними стратегіями. Оскільки результати анкетування показали, що найбільш актуальними стратегіями для ПОММ фахівців із харчових технологій є компенсаторна, метакогнітивна та емоційно-афективні стратегії, розглянемо відповідні вміння докладніше.

1. До вміння використовувати компенсаторні стратегії належать:

- уміння адаптувати висловлювання до свого рівня володіння англійською компетентністю в ПОММ [10, 450];

- уміння використовувати синоніми, генералізацію, перефразування при недостатньому володінні лексикою [10, 450–451], але це не повинно стосуватися фахової лексики й термінології;

2. До вміння використовувати метакогнітивні стратегії відносять:

- уміння планувати процес роботи [21] над професійно орієнтованим монологом;

- уміння збирати і структурувати інформацію [20, 43; 21] у процесі підготовки до ПОММ;

- уміння аналізувати власні помилки [21] під час ПОММ;

- уміння здійснювати самокорекцію [11, 175–176; 9, 273] у процесі ПОММ.

3. До вміння використовувати емоційно-афективні стратегії належать уміння створювати позитивні установки щодо формування компетентності в ПОММ і подолання страху помилок під час монологічних висловлювань ІМ [10, 449].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз чинних програм та результати анкетування, проведеного серед фахівців та студентів, які навчаються за спеціальністю 181 «Харчові технології та інженерія», показали, що в усному професійному спілкуванні переважають ситуації, що потребують володіння монологічним мовленням: участь у міжнародних конференціях, участь у міжнародних фахових виставках, під час яких фахівці повідомляють про свою продукцію й описують її. На основі отриманих даних робимо висновок, що для формування ПОММ у фахівців цієї спеціальності найважливіші типи монологу – це монолог-повідомлення і монолог-опис. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні характеристики ПОММ майбутніх фахівців харчових технологій та інженерії й доборі засобів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР. (Azymov, E. N., Shchukyn, A. N. (2009). *New dictionary of methodology terms*. Moscow: IKAR).
2. Бим, И. Л. (1988). *Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы*. Москва: Просвещение (Bim, Y. L. (1988). *Theory and practice of language teaching at school*. Moscow: Prosveshcheniie).
3. Бондар, Л. В. (2011). *Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Bondar, L. V. (2011). *Methodology of professional oriented French monologue teaching for students of technical specialities* (PhD thesis abstract). Kyiv).
4. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. (2006). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия» (Halskova, N. D., Hez, N. Y. (2006). *Theory of foreign languages teaching*. Moscow: "Academy").
6. Дьячкова, Я. О. (2014). *Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців*. (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Diachkova, Ya. O. (2014). *Formation of professional oriented English speaking competence for future legalists* (PhD thesis). Kyiv).
7. *Common European Framework of References*. (2003). Kyiv: Lenvit.
8. Kukharska, V. B. (2007). *English for students of food specialities*. Kyiv: INKOS.
9. Майєр, Н. В. (2015). *Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика*. Київ (Maiier, N. V. (2015). *Formation of methodology competence in the future French teachers*. Kyiv).
10. Ніколаєва, С. Ю, Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. Yu., Bihych, O. B., Borysko, N. F. (2013). *Methodology of teaching foreign languages and cultures*. Kyiv: Lenvit).
11. Мисечко, О. Є. (2004). Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 19, 174–178 (Mysechko, O. Ye. (2004). Strategy competence in learning content in modern teacher's training. *Ivan Franko Zhytomyr state university bulletin*, 19, 174–178).

12. Ніколаєва, С. Ю. (2010). Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, 3, 3–11 (Nikolaieva, S. Yu. (2010). Learning content of foreign languages and cultures at school. *Foreign languages*, 3, 3–11).
13. *Паспорт спеціальності «Харчові технології» спеціалізація «Харчові технології та інженерія»* (2016). Київ: НУХТ (*Passport of speciality Food Technology* (2016). Kyiv: NUFT).
14. Пассов, Е. И. (1991). *Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению*. Москва: Просвещение (Passov, E. I. (1991). *Communicative method of foreign language speaking*. Moscow: Prosveshchenye).
15. *Програма з англійської мови для професійного спілкування*. (2005). Київ: Ленвіт (*English for Specific Purposes*. (2005). Kyiv: Lenvit).
16. *Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова» для студентів спеціальності 181 «Харчові технології та інженерія»*. (2017). Київ. (*Program for discipline "Foreign language" for speciality 181 "Food Technology and Engineering"*. (2017). Kyiv).
17. Скалкин, В. Л. (1981). *Основы обучения устной иномязычной речи*. Москва: Рус. яз. (Skalkin, V. L. (1981). *Teaching fundamentals of foreign language speaking*. Moscow: Rus. yaz.).
18. Смірнова, Є. С., Юрчук, Л. В. (2014). *Англійська мова для студентів технологічних спеціальностей та сфери обслуговування харчової промисловості*. Київ: Ліра (Smirnova, Ye. S., Yurchuk, L. V. (2014). *English for food technology and catering*. Kyiv: Lira).
19. Тарнопольский, О. Б., Кожушко, С. П. (2004). *Методика обучения английскому языку для делового общения*. Київ: Ленвіт (Tarnopolskii, O. B., Kozhushko, S. P. (2004) *Methodology of business English teaching*. Kyiv: Lenvit).
20. O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press.
21. Oxford, R. (1990). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. *Shifting the instructional focus to the learner*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 35–55.
22. Smirnova, Ye. S., Mykhailova, N. O., Yurchuk, L. V. (2012). *Professional English for Communication*. (2012). Kyiv: NUFT.

РЕЗЮМЕ

Бойко Анна. Цели и содержание формирования у будущих специалистов по пищевым технологиям англоязычной компетентности в профессионально ориентированной монологической речи.

В статье проанализированы современные подходы к определению целей и содержания обучения английскому языку для профессионального общения. Конкретизировано содержание формирования англоязычной компетентности в профессионально ориентированной монологической речи у будущих специалистов по пищевым технологиям и инженерии на основе анализа Общеввропейских компетенций владения иностранным языком, Программы по английскому языку для профессионального общения, паспорта специальности «Пищевые технологии» специализации «Пищевые технологии и инженерия», программы учебной дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности» для студентов специальности 181 «Пищевые технологии и инженерия», а также анкетирования 65 специалистов, которые работают в отрасли пищевой промышленности и студентов, обучающихся по специальности 181 «Пищевые технологии и инженерия».

Ключевые слова: цели обучения, содержание обучения, предметный аспект, процессуальный аспект, компетентность в профессионально ориентированной монологической речи, специалисты по пищевым технологиям.

SUMMARY

Boyko Anna. Aim and learning content of professional oriented monologue competence formation of the future food technological engineers.

Introduction. *Modern society needs food technological engineers who can participate in the international fairs and exhibitions and can represent their products at the world level. Formation of professional oriented English monologue competence is beneficial to the future food technological engineers.* **Purpose.** *The purpose of the study is to research the objective for formation of professional oriented English monologue competence of the future food technological engineers and to determine modern approaches to the content selection, and its basic components.* **Results.** *Goals of professional oriented English monologue competence formation were determined by the analysis of Common European Framework of References, National Curriculum for Universities, educational qualification characteristics, educational and vocational programs for bachelors in “Food Technologies and Engineering”: practical, professional, educational and developing. The research of scientific literature helped to find out that approaches to the content selection are characterized by distinguishing subject and procedural aspects. Pragmatic, linguistic, lingua-social-cultural and strategy components are studied in both aspects. The components were determined by analysis of English for Specific Purposes National Curriculum for Universities, educational qualification characteristics, educational programs for bachelors in “Food Technologies and Engineering”, Common European Framework of References and questioning of 65 food technological engineers and students. On the basis of these documents and questioning the communicative situations character in the industry communicative sphere is defined: the place of food industry technological engineers communication are international professional fairs and exhibitions, food enterprises, scientific laboratories; participants of communication are food industry technological engineers, food enterprises representatives, consultants and exponents; objects of communication are food technologies and products; communicative intentions are report about product and its description.* **Conclusion.** *The study indicates that the most important type of monologue for food technological engineers in professional oriented English monologue competence formation are report monologue and description monologue. Perspective of further research is the determination of professional oriented monologue character for the future food technological engineers.*

Key words: *aim of learning, learning content, subject and procedural aspects, professional oriented English monologue competence, food technological engineers.*

УДК 37.091.33: 811.111

Інна Валентон

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ORCID ID 0000-0002-0386-1645

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/184-197

НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ

У статті розглядаються питання, що стосуються моделі формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх менеджерів шляхом навчальної автономії. Виокремлено принципи побудови моделі

формування читацької компетентності: циклічності, системності, професійної спрямованості та поетапності навчання. Обґрунтовано етапи формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні. Визначено засоби формування іншомовної компетентності в читанні та способи контролю рівня її сформованості.

Ключові слова: авторська навчальна комп'ютерна програма-тренажер, англомовна професійно орієнтована читацька компетентність, етапи формування, контроль, майбутні менеджери, принципи.

Постановка проблеми. Вид навчально-мовленнєвої діяльності, засоби, прийоми й форми навчання іншомовленнєвої взаємодії у проблемній мовленнєвій ситуації залежать від завдань конкретного етапу навчання. У практиці формування англомовної професійно орієнтованої компетентності (АПОК) у читанні майбутніх фахівців шляхом навчаючої автономії використовують інтерв'ювання, інсценівки, дискусію, диспут, інтерактивні етапи кейс-технології й метод проектів, імітаційно-моделюючі (імітаційно-діяльнісні) ділову й навчальну мовленнєву гру.

Адже специфіка професійної діяльності менеджера передбачає його безперервну активну участь у заключенні договорів, організації круглих столів, проведенні семінарів та зустрічей, у реалізації спільних інвестиційних проектів, переговорів тощо. Відповідно, виникає нагальна потреба в оволодінні майбутніми фахівцями сфери міжнародного менеджменту компетентностями іншомовного професійно орієнтованого спілкування для реалізації успішної й адекватної професійної комунікації в різних типових та нетипових проблемних ситуаціях, невід'ємною складовою яких є розуміння письмової документації без участі третьої особи перекладача (з метою уникнення витоку інформації).

У зв'язку з цим серед основних вимог таких державних документів, як: закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», «Проект концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 роки» наголошується на підготовці працівників сфери міжнародного менеджменту, які повинні вільно володіти іноземною мовою (ІМ), як засобом міжкультурної комунікації: вести ділові усні та писемні перемовини із зарубіжними партнерами, заповнювати форми фінансових документів, складати фінансові угоди/звіти, обговорювати фінансово-економічні питання з урахуванням сучасних тенденцій розвитку та становлення мікро- й макроекономічних процесів, а також самовдосконалюватися через опрацювання автентичної літератури з фаху.

Проте, досягнення безперешкодного рівня іншомовної комунікації у процесі професійної діяльності значно ускладнюється через недостатній рівень сформованості АПОК у читанні майбутніх менеджерів.

Відтак, пріоритетного значення набуває проблема подальшого вдосконалення методики формування АПОК у читанні, зокрема, на матеріалі

автентичних спеціалізованих текстів з фаху (ТФ), оскільки успішність спілкування у професійних сферах великою мірою залежить від розуміння письмової (друкованої) інформації. Для покращення якості формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх менеджерів у нелінгвістичних вищих навчальних закладів (ВНЗ) необхідно вдосконалити процес оволодіння вміннями читання. Адже, процес формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності фахівців менеджерських спеціальностей нерозривно пов'язаний із постійно зростаючими вимогами до рівня його сформованості в умовах прискорення інтеграційних процесів у світовому економічному просторі. Це, у свою чергу, вимагає вдосконалення методики формування компетентності в читанні автентичних текстів із фаху майбутніми менеджерами для подальшої реалізації англомовного усного та писемного мовлення. Відповідно актуалізуються й завдання ефективної підготовки майбутніх фахівців до професійно-комунікативної діяльності, які конкретизовано у Програмі з англійської мови для професійного спілкування (2005) [6; 7].

Навчальна автономія в особистісно-діяльнісній концепції професійно-орієнтованих ігор розглядається нами як проектно-ігровий метод інтегрального навчання читання. Проектування ігрових форм для дистанційного веб-кейсу виходить із принципів: відповідності навчально-ігрової діяльності модельованій професійно-комунікативній діяльності; відповідності змісту гри темі й формованим навичкам і вмінням студентів; непрямого цілепокладання й активізації пізнавального інтересу; проблемності; наочності; наступності типів ігор; співробітництва викладача й студентів при комбінації індивідуальної, групової і колективної форм роботи.

Перевагою системи в межах навчальної автономії реалізації професійно-орієнтованих ігор щодо можливості їхнього застосування у формуванні АПОК у читанні є дотримання поетапності формування мовленнєвих умінь, спадковість між репродуктивною й продуктивною стадіями навчання за рахунок послідовності мікроетюдів, макроетюдів і сценарних навчально-рольових ігор, об'єднаних наскрізним сюжетом проекту.

Представимо особливості розробленої нами моделі навчання читання ТФ майбутніх працівників сфери міжнародної економіки з використанням авторської навчальної комп'ютерної програми-тренажера «Hot English» [10]. Слідом за О. Б. Тарнопольським та Н. П. Волковою, під моделлю навчання ми розуміємо «схематизоване подання всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу» [2, 10].

Аналіз актуальних досліджень. Створенню моделей навчання іноземних мов із використанням навчальних комп'ютерних програм (НКП) присвячені праці багатьох методистів: структурування моделі навчання читання (М. М. Волошинова, О. М. Метьюлкіна, Н. О. Микитенко,

Н. В. Скляренко, Л. П. Смелякова, С. К. Фоломкіна), обґрунтовано моделі навчання іноземної мови з використанням комп'ютерних програм у ВНЗ (П. Г. Асоянц, О. Б. Бігич, Є. О. Власов, М. М. Волошинова, В. Д. Ігнатенко, Т. І. Коробейнікова, О. М. Метьолкіна, О. О. Москалець, Я. В. Окопна, С. В. Радецька, Д. А. Руснак, О. С. Синекон, В. В. Стрілець, О. В. Ярошенко).

Незважаючи на наявність досліджень, присвячених моделюванню процесу формування вмінь читання, проблема розробки моделі формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх менеджерів ТФ з використанням НКП залишається невирішеною. Тому відсутність завершеної моделі використання НКП для формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх менеджерів зумовили **актуальність** нашого дослідження.

Метою нашої наукової розвідки є розгляд особливостей навчальної автономії майбутніх менеджерів у процесі формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні засобами дистанційного веб-кейсу.

Методи дослідження. Для досягнення заявленої мети нами було використано в дослідженні такі методи: *теоретичні* – аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних дидактичних, методичних і лінгвістичних досліджень з метою вивчення та узагальнення сучасних тенденцій у формуванні АПОЧК майбутніх менеджерів; *емпіричні* – педагогічне спостереження за навчальним процесом; діагностичні методи (анкетування, тестування) з метою виявлення рівня сформованості фахових іншомовних умінь; педагогічний експеримент для перевірки ефективності методики; *статистичні* – математичне опрацювання результатів дослідження, їх якісний та кількісний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Із психологічної точки зору процес сприйняття та розуміння тексту безпосередньо пов'язаний із мисленням та пам'яттю. Сприймаючи текст, студент виділяє в ньому окремі ланки, які є для нього найбільш суттєвими, і синтезує ці ланки в єдине ціле. Пам'ять при цьому – логічна та механічна – допомагає мисленню. Сприйняття та осмислення зрілим читцем здійснюється одночасно. Ці складники процесу читання нерозривно пов'язані між собою: від якості сприйняття залежить характер і рівень розуміння тексту.

Особливості формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх менеджерів закладено у структуру розробленої нами моделі навчальної автономії з формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні автентичних текстів майбутніми менеджерами, яка ґрунтується на принципах циклічності, системності, професійної спрямованості та поетапності навчання [1; 2; 4; 5; 8; 9].

Під *принципом циклічності* ми розуміємо реалізацію навчальної мовленнєвої діяльності за певною тематикою та протягом визначеної кількості практичних аудиторних занять. *Принцип системності*

відображається в розробленій підсистемі вправ, яка спрямована на оволодіння вміннями читання автентичних ТФ англійською мовою.

Ми погоджуємося з думкою вчених [3; 4; 9] і вважаємо, що в межах нашого дослідження слід відзначити, що когнітивно-комунікативний підхід до навчання АПОЧ дозволяє краще розібратися в механізмах читання з урахуванням процесів, що відбуваються в інтелекті студентів під час вилучення інформації із професійно орієнтованого тексту.

На основі вищезазначених процесів ми визначаємо стратегії англомовного професійно орієнтованого читання (АПОЧ): навчальні та комунікативні, та в подальшому використовуємо ці знання для формування АПОК у процесі навчання АПОЧ.

Слідом за когнітивно-комунікативним підходом надалі надамо характеристику підтипу когнітивних стратегій у межах навчальної автономії студентів, які стосуються безпосереднього аналізу й трансформації навчального матеріалу. Вони передбачають пошук необхідної інформації тексту, визначення головної думки чи ідеї, занотовування основного змісту текстів, складання плану тощо.

Для навчання читання актуальними є стратегії, що допомагають визначити тип тексту, який читається. Щоб краще зрозуміти текст, його необхідно, наприклад, поділити на смислові частини, здійснити смислове комбінування тексту – визначити в ньому головне і другорядне, установити зв'язок між окремими його частинами. Існують також стратегії, які сприяють розумінню тексту за рахунок аналізу незнайомих слів, наприклад, виведення значення складного слова зі значень його складових, або семантизація слова за допомогою словотворчих елементів, підбору однокореневих слів, визначення граматичних категорій. До складу названого підтипу стратегій увійшли групи навчальних стратегій, спрямованих на розвиток механізмів сприйняття, прогнозування та осмислення, які допомагають розвивати психофізіологічні механізми *сприйняття, осмислення та прогнозування*, що сприяє усвідомленню студентами необхідності варіювати стратегії для досягнення найкращого результату. Однак групу стратегій *сприйняття* необхідно розглядати також із підтипом мнемічних стратегій, які застосовуються для повторення та опрацювання звукової та графічної системи, упізнавання й використання формул і зразків, комбінування матеріалу, аналіз виразів (у тому числі контрастивний та співставний), їх переклад чи інтерпретацію значень тощо.

До наступного підтипу стратегій доцільно віднести підтип компенсаторних стратегій, що охоплює групи соціальних стратегій і належить до типу комунікативних стратегій.

Соціальні стратегії спрямовані на подолання мовних та культурних бар'єрів при читанні.

До компенсаторних стратегій, що використовуються в читанні, відносять: здогадку про тему та ідею тексту за джерелом його походження, заголовком, ілюстраціями, ключовими словами; ігнорування при першому читанні незрозумілої інформації; або перечитування незрозумілих фрагментів тексту. Здогадатися про зміст тексту під час читання допоможе пунктуація, написання слів із великої чи малої літер. Також допомагають зрозуміти текст знання граматичних структур, притаманних тій чи іншій ІМ.

Головну роль при цьому відіграють метакогнітивні здатності читача, до яких варто віднести вміння здійснювати моніторинг своїх дій, зрозуміти ціль, визначити необхідні для досягнення поставленої цілі стратегії, сфокусувати увагу, втримати в пам'яті необхідну інформацію, замінити стратегію у випадку малої ефективності.

Відповідно, ми виділяємо підтип метакогнітивних стратегій, які включають концентрацію на навчанні, обдумування процесу навчання та його планування (підготовка місця й засобів навчання, визначення конкретних завдань та планування часу їх виконання), керування процесом навчання, який передбачає вибір відповідних стратегій для виконання завдання, а також самоконтроль і самооцінку результатів навчання.

Типологія стратегій для оволодіння читанням буде виглядати таким чином (див. табл. 1).

Таблиця 1

Типологія стратегій для оволодіння читанням автентичних ТФ

Критерії	Типи стратегій	Підтипи стратегій	Групи стратегій
1. Спрямованість на визначення необхідної інформації	Комунікативні	Метакогнітивні	-визначення мети читання; -планування власних дій; -аналіз мовного і мовленнєвого матеріалу тексту; -критична оцінка особистого (індивідуального) осмислення тексту; -подолання труднощів; -оцінка ефективності стратегій, які були задіяні в читанні
		Компенса-торні	-здогадка; -ігнорування другорядної інформації

2. Спрямованість на зорове сприйняття та осмислення	Навчальні	Соціальні	-звернення про допомогу; -обмін інформацією
		Мнемічні	сприйняття: -впізнавання лексичних одиниць; -впізнавання граматичного матеріалу; -аналіз граматичних структур
		Когнітивні	-прогнозування: (формулювання гіпотез): -визначення змісту тексту за заголовком, підзаголовком, за першим реченням тексту; -визначення змісту тексту за картинкам, схемами та підписами до них; -знаходження в тексті транзитивів
		Когнітивні	осмислення (розуміння змісту): -групування фактів за ступенем їх важливості; -визначення основних частин тексту; -встановлення смислових зв'язків між фактами; -встановлення ієрархії фактів; -вибір правильного/неправильного твердження; пошук головної інформації

Виділена нами типологія стратегій для оволодіння читанням доводить необхідність уміння компонувати, поєднувати різні стратегії читання в такій послідовності, яка буде сприяти загальній меті читання найоптимальнішим способом, оскільки призначення стратегій відносно будь-якої діяльності полягає саме в тому, щоб організувати цю діяльність: задавати їй певний напрям, забезпечувати порядок у діях, виключаючи їх хаотичність і забезпечуючи логіку досягнення поставленої мети. Однак тут важливо відмітити, що володіння певними стратегіями читання навряд чи служитиме оптимізації діяльності читання в цілому без раціональної сукупності дій читача, які виконуються в залежності від вибору стратегій читання в певному порядку і слугують для вирішення визначеного завдання читання. Для демонстрації стратегій і завдань для їх реалізації представимо комплекс стратегій читання в таблиці 2.

Таблиця 2

Комплекс стратегій читання автентичних ТФ і завдання для їх реалізації

Стратегії	Завдання для їх реалізації
1. Планування	- ознайомлення студентів зі стратегіями, способами їх використання у процесі читання

- визначення мети читання	- визначення цілей відносно того, що: конкретно вивчати у процесі ПОЧ; конкретно розуміти у прочитаному абзаці, тексті; зрозуміти із прочитаного абзацу; тексту тощо
- планування послідовності виконання дій	- планування процесу роботи над завданням; - планування етапів виконання завдання
- планування часу для виконання завдань; - планування власних дій	- планування часу для виконання завдань; - орієнтація студентів на індивідуальний вибір стратегії
2. Сприйняття	
- впізнавання лексико-граматичного матеріалу	- звернення уваги на часову форму дієслова; на складні іменники тощо
- виділення синтагм – групування слів за певною ознакою	- виділення синтагм у реченні
- комбінування лексико-граматичного матеріалу	- визначення підмета та присудка в реченні
- аналіз словотворчих елементів, граматичних структур	- підбір назви часової форми дієслова
- виділення інтернаціональної лексики	- виділення інтернаціональної лексики в реченні
- визначення ключових слів	- визначення ключового слова в реченні
3. Прогнозування (формування гіпотез)	
- визначення змісту тексту за заголовком, підзаголовком, за першим реченням тексту	- виявлення припущення за заголовком (підзаголовком, за першим реченням тексту)
- визначення змісту тексту за картинкам, схемами та підписами до них	- виявлення припущення за схемами / графіками (малюнками)
- визначення змісту тексту за початком речення	- виявлення припущення за початком речення
- знаходження в тексті транзитивів	- знаходження в тексті транзитивів
4. Осмислення (розуміння змісту)	
- визначення основних частин тексту	- складання плану
- установлення смислових зв'язків між фактами	- установлення зв'язку між фактами
- установлення ієрархії фактів	- визначення основних фактів
-групування фактів за ступенем їх важливості	- вилучення основної інформації з тексту
- скорочення тексту за рахунок другорядної інформації	- пошук основної інформації з тексту
- вибір головної та другорядної інформації	- осмислення отриманої інформації

5. Подолання труднощів - прогнозування змісту тексту (за заголовком, ключовими словами, тощо) - підбір пропущених слів у реченні	- прогнозування змісту тексту (за заголовком, ключовими словами, тощо) - підбір пропущених слів у реченні
6. Здогадування - опора на здогадку	- виявлення здогадки про значення виділеного слова
7. Ігнорування другорядної інформації - скорочення тексту, опущення другорядної інформації	- скорочення тексту, опущення другорядної інформації
8. Оцінювання - критична оцінка особистісного осмислення тексту; - оцінка ефективності стратегій	- виконання тесту; - оцінка прочитаного та використання стратегій

Сукупність визначених стратегій для оволодіння АПОЧ, а також завдання для їх реалізації, сприяють формуванню АПОК.

Очевидно, що сформована АПОК дозволяє студентів користуватися своїм умінням читати професійно орієнтовані тексти на ІМ як способом отримання та застосування необхідної інформації в майбутньому, використання її у професійній діяльності, що відповідає потребам становлення молодих спеціалістів.

Результати аналізу навчальних програм дозволили нам з'ясувати сфери професійних знань майбутніх менеджерів, а також вимоги чинної програми з англійської мови для професійного спілкування, що визначають загальні професійні ситуації, у яких студенти повинні вміти використовувати мовленнєві вміння, нами було укладено перелік професійних сфер, де майбутні менеджери будуть застосовувати знання та вміння, набуті у процесі читання автентичних ТФ. З іншого боку ці сфери визначають тематичний аспект змісту формування АПОК у читанні майбутніх менеджерів. У таблиці 3 (див. табл. 3) відображено, що саме представляють собою чотири узагальнені теми та їх основні підтеми, які вивчаються студентами нелінгвістичного ВНЗ упродовж усього курсу навчання.

Таблиця 3

Сфери професійних знань майбутніх менеджерів

Назва сфери	Професійно орієнтована тематика			
Економіка	Основи економіки	Мікроекономіка	Світова економіка	Економіка України
Фінанси	Гроші	Грошово-кредитна політика	Міжнародні валютно-кредитні відносини	Світові фінанси

Маркетинг і менеджмент	Міжнародний маркетинг	Конкуренція	Основи менеджменту	Міжнародний інноваційний менеджмент
Світова торгівля	Міжнародні економічні зв'язки	Міжнародна економічна інтеграція	Зовнішньо економічні зв'язки	Світові товарні ринки

Коротко надамо коментар зазначеному в таблиці. Для організації процесу формування АПОК у читанні майбутніх працівників міжнародного менеджменту актуальними є такі принципи комунікативно-когнітивного підходу: міждисциплінарності; інтенсивного опертя на фонові знання; розвитку й удосконалювання всіх сторін вторинної мовної особистості; автентичності; рівневого підходу до навчання; багатоступінчастого підходу до формування АПОК у читанні; адекватного врахування типології автентичних ТФ; інтерактивності; контекстуальної обумовленості; когнітивного розриву; фреймового моделювання. Шляхом адаптації перелічених принципів до умов навчання майбутніх менеджерів походить є посилення когнітивно-прагматичної спрямованості навчання іншомовної професійно-мовленнєвої взаємодії.

Авторська навчальна комп'ютерна програма-тренажер «Hot English» є засобом реалізації цієї підсистеми [10: 4–6]. Цю модель розроблено для оволодіння вміннями читання автентичних ТФ майбутніми менеджерами в дистанційному режимі роботи з веб-кейсом «Hot English». Для впровадження розробленої нами методики найбільш оптимальним ступенем навчання ми вважаємо другий рік навчання студентів – майбутніх менеджерів галузі знань 07 «Управління та адміністрування» освітнього ступеня «Бакалавр» за спеціальністю 073 «Менеджмент».

Адже, по-перше, згідно з «Типовою програмою», студенти 2-го курсу повинні володіти вміннями аналітичного читання [7]. По-друге, саме на цьому ступені навчання рівень володіння іноземною мовою дозволяє вводити нескладні ТФ мовою оригіналу. Модель розрахована на 1 семестр II року навчання майбутніх менеджерів галузі знань 07 «Управління та адміністрування» освітнього ступеня «Бакалавр» за спеціальністю 073 «Менеджмент» у немовному ВНЗ і включає 2 навчальні модулі та 5 змістових модулів відповідно до навчальної програми майбутніх фахівців цієї спеціальності. У межах кожного змістового модуля проходить робота за трьома етапами: 1 – дотекстовий (Pre-reading), 2 – текстовий (Reading) та 3 – післятекстовий (Post-reading) [3].

Розроблена нами модель навчання читання ТФ з використанням веб-кейсу реалізується в контексті кредитно-модульної системи навчання та модульно-рейтингової системи оцінювання. Відповідно до поступового ускладнення в межах кожної наступної нової тематики автентичних ТФ

збільшується й кількість завдань для роботи з текстом на етапах «Pre-Reading» та «Post-Reading».

За умов обмеженого обсягу нашої наукової розвідки надалі коротко зупинимося на останньому етапі Pre-Reading. Цей етап спрямований на перевірку розуміння вокабуляру та на розвиток навичок подальшого його використання в усному й писемному мовленні. Змістом цього етапу є рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні вправи. Слідом за Н. Д. Гальською, ми пропонуємо три групи вправ на цьому етапі [3; 5]. Перша група вправ пов'язана з відтворенням матеріалу тексту з опорою на ключові слова, словосполучення та речення, скорочений чи спрощений варіант тексту. Студентам пропонується завдання на таке опрацювання тексту: розподіл тексту на смислові віхи, складання плану до тексту, пошук ключових фраз чи речень до кожного пункту плану. Друга група вправ спрямована на розвиток умінь репродуктивно-продуктивного характеру відтворювати й інтерпретувати зміст ТФ у контексті проблем, яких торкається автор; аргументовано; з опорою на матеріал тексту висловлювати свої думки й судження щодо цих проблем; оцінювати інформацію, яка міститься в ТФ, з точки зору її значущості для студента; повідомляти, про що майбутній менеджер дізнався тощо.

Невід'ємною складовою навчального процесу не лише на Pre-Reading етапі, а й у межах кожного наступного етапу є контроль сформованості рівня відповідних умінь студентів. У розробленій нами моделі передбачається поточний контроль на кожному занятті, а також рубіжний контроль у складі модульної контрольної роботи, яка проводиться після закінчення вивчення модуля. На відміну від безкомп'ютерного навчання за допомогою веб-кейсу забезпечує повну конфіденційність щодо результатів виконання завдань. Крім того, важливим моментом є можливість саморегулювання швидкості роботи та інші ергономічні можливості до НКП. Відтак, одним із завдань, що стоять перед викладачами ІМ, є формування у студентів текстової компетентності в межах навчальної автономії, яка включає в себе знання, уміння й навички, які забезпечують текстову діяльність читачів (когнітивну обробку, розуміння й інтерпретацію автентичних професійно орієнтованих текстів різних структурно-мовленнєвих типів, властивих даному регістру), їх гнучкість, уміння користуватися своїми мовленнєвими та мовними навичками.

Висновки. Отже, розроблена нами модель у межах навчальної автономії ґрунтується на принципах циклічності, системності та поетапності навчання й реалізується в контексті кредитно-модульної системи навчання та модульно-рейтингової системи оцінювання. особливості формування АПОК у читанні майбутніх менеджерів зумовлені адаптацією принципів комунікативно-когнітивного підходу до умов навчання майбутніх менеджерів АМ професійного спілкування. Виявлені методичні особливості включають: урахування перспективних потреб комунікативної діяльності майбутніх

менеджерів; побудову навчального курсу навколо предметного змісту і прагматично-комунікативних функцій професійного спілкування; рівневий багатоступінчастий підхід до формування АПОК у читанні; формування когнітивно-семантичних орієнтирів комунікативної поведінки засобами фреймового моделювання навчально-мовленнєвої діяльності в межах дистанційного веб-кейсу; дотримання принципів міждисциплінарності, автентичності, інтерактивності, когнітивного розриву.

При роботі з дистанційним веб-кейсом «Hot English» у процесі формування АПОК у читанні майбутніх менеджерів максимально реалізується принцип індивідуалізації навчання, тому що студент може вибирати й адаптувати навчальні матеріали відповідно до своїх професійних потреб та інтересів, рівня володіння ІМ, розвитку певних навичок і вмінь.

Створені розробки й матеріали відкривають додаткові **перспективи** подальших наукових розвідок щодо укладання методичних рекомендацій із формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх менеджерів та апробації отриманих результатів у нелінгвістичних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич, О. Б. (Ред). (2017). *Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності*. К.: Вид. центр КНЛУ (Bihych, O. B. (Ed.). (2017). *Case and podcast technology in forming intercultural competence*. K.: Printing centre of KNLU).
2. Волкова, Н. П., Тарнопольський, О. Б. (2013). *Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах*. Дніпропетр. ун-т ім. Альфреда Нобеля (Volkova, N. P., Tarnopolskyi, O. B. (2013). *Modeling in professional activity teaching of educational disciplines in higher education*. Dnipropetr. un-t im. Alfreda Nobelia).
3. Гальскова, Н. Д. (2004). *Современная методика обучения иностранным языкам*. М.: АРКТИ (Halskova, N. D. (2004). *Modern teaching methods for foreign languages*. M.: ARKTY).
4. Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. (2004). *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*. К.: Видавництво А.С.К. (Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2004). *Interactive Learning Technologies: Theory, Practice, Experience*. K.: Printing house A.S.K.).
5. Микитенко, Н. О. (2011). *Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю* (автореф. дис. ... д. пед. н.: спец. 13.00.04, 13.00.02). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль (Mykytenko, N. O. *Theory and technology of formation of the foreign language professional competence of the future specialists of the natural profile* (DSc thesis abstract 13.00.04, 13.00.02. Ternopil national pedagogical university named after Volodymyr Hnatiuk. Ternopil).
6. *Програма з англійської мови для професійного спілкування*. (2005). К.: Ленвіт (English language program for professional communication. (2005). K.: Lenvit).
7. *Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці»*. Постанова кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. № 1153 (On the State Program Approval "Information and Communication Technologies in Education and Science". Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 7, 2005 No. 1153. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1153-2005-%EF>

8. Бігич, О. Б., Бондар, Л. В., Волошинова, М. М., Максименко, Л. О., Огуй, О. М., Сімкова, І. О., Окопна, Я. В. (2013). *Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей*. К.: Вид. центр КНЛУ (Bihych, O. B., Bondar, L. V., Voloshynova, M. M., Maksymenko, L. O., Ohui, O. M., Simkova, I. O., Okopna, Ya. V. (2013). *Theory and practice of formation of the foreign-language professional-oriented competence in speaking among students of non-linguistic specialties*. K.: Printing centre of KNLU).

9. Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2005). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. CUP. (Cambridge Language Teaching Library).

10. Valenthon, I. (2017). The experimental research study results with the author's course "Hot English" for the future managers. *Proceedings of the International Scientific Conference "Topical problems of modern science" (June 16, 2017, Warsaw, Poland)*, Vol. 5. Multidisciplinary scientific edition Indexed by: Academia.edu RS Global S. z O.O., Warsaw, Poland.

РЕЗЮМЕ

Валентон Инна. Учебная автономия будущих менеджеров в процессе формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в чтении.

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся модели формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в чтении будущих менеджеров путем учебной автономии. Выделены принципы построения модели формирования читательской компетентности: цикличности, системности, профессиональной направленности и поэтапности обучения. Обоснованы этапы формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в чтении. Определены средства формирования иноязычной компетентности в чтении и способы контроля уровня ее сформированности.

Ключевые слова: авторская учебная компьютерная программа-тренажер, англоязычная профессионально ориентированная читательская компетентность, этапы формирования, контроль, будущие менеджеры, принципы.

SUMMARY

Valenthon Inna. Training autonomy for the future managers in the professionally-oriented communicative competence formation process in English reading.

The article deals with some questions concerning the model of the formation professionally oriented competence in the English reading for the future managers and with the problem of the development of strategic skills of ESP reading. There has been grounded the necessity of students' mastering the above-mentioned competence. The term "professionally oriented competence in English reading for the future managers" has been defined. This model falls into the following groups: planning, inferring, hypothesis testing, revising hypotheses. The author gives a full description of the modelling. The reading skills are suggested to be developed with the help of corresponding electronical exercises and tasks. It has been proved that pre-reading exercises aim to form strategic skills of planning, reading exercises and tasks enable to use reading strategies of inferring and compression while post-reading tasks help to develop strategies of evaluating and correcting. The research results can be used for further studies of the problem. The principles of constructing the model in English reading competence: cyclicity, systematicity, professionally orientation and stepwise learning are singled out. The stages of formation professionally oriented competence in English reading are substantiated. The means of forming foreign language competence in reading and ways of controlling its level of formation are determined. The linguistic characteristics of English financial and economic texts and psychological mechanisms of their vocabulary learning have been determined. The linguodidactic

model of developing English lexical competence of the future financiers in the process of reading professionally oriented texts has been elaborated and the corresponding system of exercises has been modelled. The criteria, evaluative indicators and levels of developing English reading competence of the future managers in the process of reading professionally oriented texts have been defined.

Key words: *author's educational computer program-training, professionally oriented English reading competence, stages of formation, control, future managers, principles.*

УДК 37.013.42:004.77

Наталія Коваленко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-2854-2461

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/197-209

МЕТОД КАТЕГОРІАЛЬНОГО АНАЛІЗУ У СТУДЕНТСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

У статті проаналізовано сутність, структуру методу аналізу категоріально-понятійного апарату студентського педагогічного дослідження, подано методику опанування ним майбутніми вчителями в ході проведення наукового педагогічного пошуку. Ґрунтуючись на ретроспективному аналізі власної педагогічної практики, аналізі продуктів дослідницької діяльності студентів, наведено результати ефективності розробленого алгоритму. Розглянуті шляхи відображення сутності методу аналізу категоріально-понятійного апарату у змісті тренінг-консультацій із проведення педагогічного дослідження та реалізації основних положень в університетському педагогічному процесі.

Ключові слова: *вища освіта, педагогічна професійна підготовка, дослідницька компетентність, якість студентського педагогічного дослідження, курсова робота з педагогіки, метод аналізу категоріально-понятійного апарату, тренінг-консультації.*

Постановка проблеми. Науково-дослідницькі вміння, які забезпечують «ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, здатність до впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання професійної компетентності вчителя, упровадження оціночно-ціннісної рефлексії» [3], відповідно до наказу МОН України № 665 від 01.06.2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів», становлять підґрунтя їх професійної компетентності. Кваліфікаційними характеристиками професії «вчитель загальноосвітнього навчального закладу II–III ступенів» серед завдань та обов'язків визначено «організацію

самостійної діяльності учнів, у тому числі дослідницької», що, у свою чергу, можливо за умови сформованості вмінь учителя проводити дослідження та набуття відповідного досвіду у професійній педагогічній підготовці [3].

На підставі викладеного вище, у розвиток положень листа Міністерства освіти і науки України від 11.11.2014 № 1/9-586 «Щодо здійснення вчителем науково-дослідницької діяльності та пошукової роботи» вважаємо за необхідне забезпечити належну якість формування навичок проведення педагогічного дослідження, усунення формалізму з університетської системи підготовки. Вважаємо, що опанування на відповідному рівні майбутнім учителем ще в стінах університету навичок здійснення педагогічного дослідження: побудови гіпотези, виокремлення завдань, здійснення інформаційного пошуку, проведення аналізу стану розроблення проблеми в теорії та практиці, продукування нового знання усунуть подальший «формалізм, що супроводжує імітацію такої роботи, відволікає вчителів від виконання ними своїх безпосередніх функцій – надавати дітям якісну освіту» [6], буде виходити з потреб педагогічного процесу, творчого пошуку вчителя, сприятиме впровадженню сучасних інновацій, удосконаленню власного досвіду та ефективній його презентації.

Сучасний учитель має бути готовий осмислювати власний досвід, обґрунтовувати повсякденну професійну діяльність, прагнути до наукового вдосконалення процесу підготовки до навчальних занять, проведення уроків та позакласних заходів, де вчитель «фактично здійснює і науково-дослідницьку, і пошукову роботу з широкого спектру науково-методичних завдань», не вигадуючи штучних проблем [6].

Аналіз актуальних досліджень. Методологію педагогічного дослідження висвітлено в роботах С. Гончаренко, В. Загвязинського, І. Зимньої, В. Краєвського, В. Чернілевського, Г. Щедровицького та ін.

Професійну підготовку вчителя досліджували О. Абдулліна, А. Алексюк, В. Бондар, С. Вітвіцька, Ю. Бабанський, М. Болдирєв, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, І. Ісаєв, В. Кан-Калік, Л. Кондрашова, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Пехота, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Г. Троцько. Дослідницький аспект професійної педагогічної підготовки розвинуто в дослідженнях В. Андрущенко, Г. Балла, В. Буряка, Г. Кловак, В. Кременя та інших.

Проблема розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів набула вагомості в дослідженнях С. Балашова, В. Борисова, В. Загвязинського, М. Фалько, Т. Шамової. Дослідницька компетентність, як ключова в системі професійної компетентності вчителя, розглядається дослідниками: В. Болотовим, І. Зимнею, А. Хуторським та ін. Завдання, форми, особливості організації науково-дослідної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах подані у працях В. Андрущенко, Н. Дем'яненко, Г. Кловак, О. Козлової, О. Крушельницької, В. Курила, А. Сбруєвої, Н. Пузирьової.

Аналіз наведених досліджень дає підстави для висновків, про те, що в педагогічній літературі описані особливості організації різних форм науково-дослідницької роботи студентів, подані рекомендації до організації роботи студентів, розроблені критерії оцінювання освітніх результатів. Проте недостатньо дослідженими залишаються шляхи оволодіння майбутнім учителем вивченням сутності понятійно-категоріального апарату педагогічного дослідження. Виходячи з цього, ставимо за **мету** здійснити дослідження сутності методу категоріального, структурно-логічного аналізу понятійно-термінологічного апарату педагогічного дослідження, розкрити значення опанування ним майбутніми вчителями в підвищенні якості результатів педагогічного дослідження та становленні їх дослідницької компетентності, розроблення шляхів опанування методом категоріального аналізу понятійно-термінологічного апарату курсового педагогічного дослідження.

Методи дослідження. Для реалізації мети на різних етапах наукового пошуку комплексно застосовано такі **методи**: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел) з метою з'ясування сутності методу категоріального аналізу студентського педагогічного дослідження, теоретичного обґрунтування та моделювання процесу реалізації запропонованої методики й опанування студентами означеним методом); *емпіричні* (анкетування, ретроспективний аналіз власної педагогічної практики, аналіз продуктів дослідницької діяльності студентів, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду) для з'ясування якості продуктів наукового пошуку студентів.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідна робота студентів стає підґрунтям ефективної навчальної роботи у професійній педагогічній підготовці у процесі: підготовки до практичних, семінарських занять; виконання самостійних завдань із елементами наукового пошуку, дослідницьких завдань у період практики; проведення курсових і дипломних досліджень. Цілеспрямованому формуванню дослідницької компетентності студентів сприяє навчання на дослідженні, індивідуальні навчально-дослідницькі завдання, організація курсового, дипломного, магістерського дослідження. На другому році навчання для студентів більшості спеціальностей підґрунтям розвитку науково-дослідницьких умінь стає перше курсове дослідження з навчальної дисципліни «Педагогіка», організація якого закладає підґрунтя подальшого становлення дослідницької компетентності молодого науковця.

Робота над поняттєво-термінологічним апаратом, зазначає А. А. Сбруєва, є «конче важливою. Правильним є застосування вже апробованих, поширених, зрозумілих у педагогічному плані термінів. Правильність їх використання є суттєвою ознакою високого рівня проведеного дослідження [5, с. 21].

Побудова категоріально-понятійного апарату дослідження, як доводить аналіз студентських наукових робіт, видається складним завданням для другокурсників і часто має формальний характер або нехтується зовсім. Так, за результатами вивчення курсових робіт студентів фізико-математичного факультету протягом п'яти років, зазначило, що елементи методу аналізу категоріально-понятійного апарату представлені в 30 % досліджень. З них 5 % містять усі етапи методу аналізу категоріально-понятійного апарату: етап пошуку, вивчення, продукування.

Проте одним із завдань проведення педагогічного дослідження, першочерговим та визначальним, є з'ясування сутності основних понять наукової рекомендації. Тому, у ході організації курсового дослідження варто акцентувати увагу молодих дослідників на важливості визначення автором ключових понять, у залежності від яких будується понятійно-категоріальний апарат, визначаються методики констатувального й формувального досліджень та практичні пропозиції.

Молоді дослідники мають усвідомлювати важливість виявленої сутності понять педагогічного дослідження, яке створює підґрунтя дослідницького процесу, цілісний науковий каркас. Шляхом розв'язання означеного завдання, теоретичним методом виступає метод понятійного аналізу ключових понять наукової проблеми (понятійний аналіз базових категорій). Тому постає проблема розробки алгоритму опанування молодими науковцями методом категоріального аналізу понятійно-термінологічного апарату дослідження.

Під методом дослідження науковці розуміють «нормативну модель діяльності, спрямованої на виконання певного наукового завдання, яка реалізується в сукупності прийомів та процедур» [1, с. 111].

Означена теоретична модель у психолого-педагогічних дослідженнях має назву категоріального (понятійного, структурно-логічного) аналізу понятійно-термінологічного (наукового) апарату, (наукової проблеми), базових, ключових понять. М. Ярошевський дослідницький метод визначає як спосіб вивчення певної сторони буття, який дає можливість осмислити унікальність певної галузі знання і її відмінність від інших, які мають власні категорії й поняття [7, с. 112]. Метод аналізу категоріально-понятійного апарату спрямований на виявлення особливостей розуміння і трактування конкретного поняття або терміна в будь-який хронологічний період або в працях різного періоду одного і того самого вченого. Даний метод має в своїй основі припущення, що саме категорії і поняття в концентрованому вигляді відображають всю сукупність наукових знань досліджуваного об'єкта [7, с. 113].

Процес визначення понять розуміється як створення форм абстрактного мислення встановлення тотожності (або відмінності) між предметами (порівняння), подумки роз'єднуючи схожі предмети на

складові (аналіз), виділяючи суттєві ознаки й відволікаючись від несуттєвих (абстрагування), подумки з'єднуючи суттєві ознаки (синтез) і поширюючи їх на всі однорідні предмети (узагальнення) [2, с. 67].

Метод аналізу категоріально-понятійного апарату (метод категоріального аналізу) студентського педагогічного дослідження – це метод вивчення сутності базових понять проблеми дослідження шляхом аналізу, порівняння існуючих у науковому доробку визначень (підходів до розуміння сутності поняття), осмислення проявів сутнісних ознак предметів, явищ чи процесів у реальній дійсності та подальшої систематизації, узагальнення й синтезу виявлених суттєвих ознак, якостей та властивостей, внутрішніх зв'язків, об'єктивного змісту в нову теоретичну модель визначення (дефініцію) (схема 1).



Схема 1. Етапи методу категоріального аналізу понятійно-термінологічного апарату студентського педагогічного дослідження

Наявність у назві методу слова «аналіз» визначає провідну розумову операцію, проте метод інтегрує складний комплекс взаємозумовлених мисленнєвих операцій побудови визначення як теоретичної моделі педагогічної категорії в єдиний процес, який умовно можна поділити на етапи: етап пошуку (збір існуючих у фундаментальних та провідних сучасних дослідженнях визначень основних категорій дослідження, їх

групування; етап вивчення (аналіз, порівняння, виявлення спільного та відмінного у визначеннях різних авторів за обраними аспектами, з'ясування визначальних категорій з метою виявлення спільного та відмінного, суттєвих ознак поняття, вивчення реального прояву явищ і процесів, які розглядаються в педагогічній дійсності, порівняння та узгодження з теоретичною моделлю); продукування (побудова на основі аналізу, синтезу та висовування так званого «робочого» визначення (дефініції): авторського, уточненого, запозиченого (особливо для фундаментальних категорій, що мають усталені визначення).

Відповідно до наведеної структури запропоновано такий алгоритм здійснення теоретичного пізнання, опанування методом категоріального аналізу апарату педагогічного дослідження майбутнім учителем (табл. 1). Запропонований алгоритм опанування методом передбачає загальні для більшості педагогічних проблем рекомендації, проте метод понятійного аналізу, як і інші методи дослідження передбачає наукову творчість здійснення пошуку та інтерпретації отриманих результатів. Вартими уваги стають тренінг-консультації до організації наукового пошуку студентів [4, с. 72].

Традиційним початком вивчення наукової проблеми в теоретичному здобутку вітчизняних та зарубіжних дослідженнях стає етап пошуку (збір і групування визначень різних авторів, дослідження об'єкту в практиці педагогічного процесу). Результатом аналізу фундаментальних, провідних сучасних досліджень стають студентські словники педагогічних категорій. Осмислення теорії стає основою наступного етапу вивчення. Занурення ґрунтується на методах абстрагування (поняття – форма абстрактного мислення, відволікаючись від несуттєвого, випадкового молодий дослідник глибше проникає в дійсність, відображає її з більшою повнотою), аналізу (для виділення ознак предмета необхідно уявно розчленувати предмет на його складові частини) тощо.

Таблиця 1

Структура методу категоріального аналізу понятійно-термінологічного апарату студентського педагогічного дослідження

Етапи	Метод дослідження		Результат
Етап пошуку	Збір, пошук визначень за різними авторами		Сукупність визначень поняття відповідно до класичних та сучасних, вітчизняних і зарубіжних досліджень
Етап вивчення	Осмислення теорії	Абстрагування Аналіз	З'ясування визначальних понять, різних аспектів опису суттєвих ознак (н-д, у табл. 1 напрями визначені як: «визначальні поняття», «ґрунтуються на ...», «умови формування ...»)

		Систематизація	Систематизація узагальнених характеристик, суттєвих ознак (н-д: табл. 2)
		Порівняння, аналогія	Виявлення спільного та відмінного у визначеннях за різними аспектами
		Узагальнення	З'ясування суттєвих ознак, властивостей, об'єктивного змісту, внутрішніх в'язків
	Вивчення практики	Спостереження, бесіди, анкетування	Виявлення, аналіз означуваних категорій в педагогічному процесі, порівняння з теоретичною моделлю
Етап продукування	Синтез, моделювання		Обґрунтування, уточнення, створення «робочого» визначення дослідження
	Систематизація		Визначення авторської логіки відображення, презентації аналізу визначень, побудова послідовності розкриття сутності поняття

Важливим рухом думки молодого дослідника має стати систематичне осмислення, порівняння, установлення якомога близької відповідності теоретичної моделі (поняття) з реальним педагогічним процесом та відбір більш точних суттєвих ознак. З'ясування визначальних понять, використаних авторами, різних сторін, особливостей, аспектів опису предмету вивчення, узагальнені характеристики суттєвих ознак систематизуються (н-д, у табл. 2) напрями визначені як: «визначальні поняття», «ґрунтуються на ...», «умови формування ...»). Систематизація й узагальнення має передувати аналіз низки прийнятих у науці визначень поняття «А» з метою виокремлення понять «В», якими воно визначається: $A = B_1 + B_2 + \dots + B_n$. У наведеному прикладі (табл. 2): А – поняття «компетентність», В1 – сутність (інтегрована якість особистості; комплекс досвіду, знань, умінь, навичок тощо), В2 – на чому ґрунтується компетентність, В3 – умови її формування. Результати першого етапу можна подавати у вигляді таблиці (табл. 2), або послідовно аналізуючи в тексті.

Таблиця 2

Приклад фрагменту узагальнення результатів методу категоріально-понятійного аналізу сутності поняття «компетентність»

Експерти	Визначальні поняття	ґрунтується на:	Умови формування
Равен Дж.	Специфічна здібність, розуміння відповідальності за свої дії, є особистісними якостями людини	Вузькоспеціальних знаннях, особливого роду предметних навичках, способах мислення	Ріст пов'язаний із системою цінностей, створенням «розвиткового» середовища

Дахін О.	Здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності, сформована особистісна якість	Реальна, стосується особистості, існує «тут і зараз»; з нею можуть відбуватися афективні трансформації, має емоційне забарвлення	Наявність особистісно орієнтованого навчання, ... формується в процесі виконання ним визначеного комплексу дій
----------	--	--	--

Представлені у вигляді узагальненої таблиці визначення дозволяють якісніше провести порівняння обраних теоретичних моделей, установити спільні й відмінні параметри між процесами, явищами, об'єктами; тотожність і відмінність ознак процесів і явищ педагогічної дійсності, з'ясувавши їх повноту й точність у відображенні. Порівняння стає підґрунтям для узагальнення, з'ясування суттєвих ознак, властивостей, внутрішніх зв'язків досліджуваного предмету.

Рух від абстрактного до конкретного є загальною формою руху наукового пізнання, відтворенням дійсності в мисленні. Тому осмислення практики з метою з'ясування сутності означуваних категорій насправді лише умовно має чітке місце в означеному процесі. У дійсності вивчення сутності й побудова визначення розпочинається з аналізу педагогічного процесу і кожен етап проходить через призму практики, час від часу рухаючись від конкретного до загального і навпаки.

Розглядаючи табл. 2 як методичний матеріал у процесі навчання майбутніх учителів, для аналізу виявлення означуваних категорій у педагогічному процесі на основі спостережень, бесід, анкетування тощо визначено конкретне місце з метою саморефлексії студентів, наголошення на важливості практики в теоретичних пошуках. У ході всієї роботи важливо наголошувати на необхідності постійного звертання до спостереження реального процесу, явища й побудови теоретичної моделі понять дослідження на основі вивчення практики.

Етап продукування стає підсумовуючим, його результативність багато в чому визначається ретельністю та відповідальністю дослідника на попередніх етапах. Головним результатом має стати створення теоретичної моделі - визначення – досліджуваного явища, процесу тощо.

Вивчення окремих сторін, властивостей поняття стає підґрунтям наступного етапу, а саме мисленевого продукування цілісного образу досліджуваного предмету. Логічна операція, що розкриває зміст поняття, називається визначенням або дефініцією (від латинського *definitio* – визначення). Синтез, моделювання стають провідними теоретичними методами пізнання на даному етапі. Сутність моделювання полягає у встановленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за

структурою і змістом об'єкта в модель складнішого порядку (оригінал) [1, с. 119]. Використання методу моделювання дає змогу пізнавати недоступні для дослідників процеси та явища, чіткіше уявляти їх. Моделювання забезпечує обґрунтування, уточнення, створення «робочого» визначення дослідження.

У студентському дослідженні визначення може бути, як зазначалося, авторським: принципово чи суттєво відмінним, що за умови достовірності й доцільності стає важливим досягненням теоретичної частини дослідження; уточненням – може уточнювати одне з наведених понять цілком або його частину, ґрунтуватися на синтезі кількох зазначених визначень; запозиченим – за робоче визначення може бути прийняте вже існуюче в науковому педагогічному доробку визначення. Завдання молодого науковця – обґрунтувати вибір, довести відсутність необхідності його уточнення. Найбільш фундаментальні поняття прийнято називати категоріями. Тому в межах студентського дослідження визначення категорій варто досліджувати без внесення змін, а щодо визначення понять можливі власні моделювання з подальшим захистом.

Процес визначення поняття в більшості вимагає визначення родових і визначувальних понять. Відповідно до канонів логіки, поняття розрізняють як деякий абстрактний об'єкт, назву або термін. Визначення – логічна операція, за допомогою якої розкривається зміст поняття, тобто робиться перелік ознак. Поняття, зміст якого визначається (ліва частина визначення), називається визначуваним, а поняття, за допомогою якого розкривається зміст визначуваного (права частина визначення) – визначаючим. Визначення повинно бути співмірним, тобто обсяг визначуваного поняття повинен дорівнювати обсягу визначаючого. Визначення не повинно містити в собі кола, бути повним, забезпечувати умови необхідності та достатності визначаючих ознак.

Підсумовування, відображення ходу думок, презентація результатів молодих дослідників втілюється у відповідній систематизації матеріалів і оформлюється в параграфі роботи або в таблицях, сфемах, словниках тощо.

Кількість понять для категоріального аналізу визначається проблемою, охоплює, як правило, базові поняття, заявлені в науковому апараті дослідження (темі, меті, завданнях, об'єкті та предметі дослідження). У межах курсового дослідження студентів другого курсу достатньо вивчення однієї категорії. Хоча в більшості своїй потреба є у проведенні аналізу в межах першого, теоретичного розділу і другого – практичного. Наприклад, курсове дослідження на тему «Система національного виховання в роботі класного керівника» потребує розгляду таких категорій, як «національне виховання» – для написання першого розділу, а для другого, наприклад, – «форми виховної роботи».

Наукове дослідження з педагогіки має унікальну можливість безпосереднього вивчення більшості визначених програмою дослідницьких проблем в умовах педагогічного процесу, оскільки в навчальному плані другого курсу передбачено проходження студентами навчальної практики. Тому в ході організації курсового дослідження наукові пошуки студентів спрямовуються на вивчення обраної проблеми в теорії і практиці роботи сучасної школи з подальшим отриманням експертної оцінки та впровадженням результатів. Запропонований алгоритм методу дозволяє студентам самостійно провести категоріальний аналіз понятійно-термінологічного апарату. У свою чергу забезпечує самостійний аналіз базових понять.

Висновки. Отже, проблема організації курсового дослідження майбутнього вчителя на позиціях студентоорієнтованого підходу потребує переосмислення роботи з формування навичок інформаційного пошуку майбутніх учителів, умінь проведення понятійно-категоріального аналізу апарату дослідження, шляхів та методів вивчення педагогічного досвіду, розробки та проведення констатувальних зрізів, формуючих розробок, проведення їх експертної оцінки тощо. Дане дослідження розкриває особливості підготовки студентів до проведення понятійно-категоріального аналізу апарату дослідження.

Досвід організації курсового дослідження з навчальної дисципліни «Педагогіка» дає підстави стверджувати, що метод аналізу категоріально-понятійного апарату педагогічного дослідження для студентів другого курсу потребує спеціального навчання. Наведена процедура методу аналізу категоріально-понятійного апарату, методика оволодіння комплексним теоретичним методом спрямована на розвиток у молодих науковців дослідницьких умінь. Розроблений алгоритм методу ґрунтується на принципах студентоорієнтованого підходу до організації професійної підготовки майбутнього вчителя. Проведення тренінгових занять на основі поданого алгоритму метода спрямований на полегшення процесу визначення студентами категоріального апарату дослідження, забезпечує процедуру визначення базових понять дослідження, створення студентами авторської педагогічної дефініції, сприяє глибшому осмисленню проблеми дослідження. Результати вивчення ефективності впровадження розробленого алгоритму підтвердили зростання якості студентських наукових робіт в означеному напрямі на 16 %.

Перспективи подальших досліджень. З метою формування дослідницьких навичок майбутніх учителів, розвитку наукової творчості, перспективними змінами у формах роботи вбачаємо запровадження тренінгових занять із курсового педагогічного дослідження, які орієнтовані на набуття чітко окресленого результату, практичного впровадження знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. К.-Вінниця: ТОВ фірма «Планер» (Honcharenko, S. U. (2008). *Pedagogical research: methodological advice for young scientists*. K.-Vinnytsia: Open Company "Planer").
2. Мозгова, Н. Г. (2011). *Логіка*. К.: Каравелла (Mozhova, N. H. (2011). *Logic*. K.: Caravella).
3. *Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОН України № 744 від 24.12.2002 р. (On approval of qualification characteristics of professions of pedagogical and scientific-pedagogical workers of education institutions. Order of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine No. 744 of December 24, 2002)* Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0600-03>
4. Коваленко, Н. В. (2016). Студентське педагогічне дослідження: проектно-тренінговий підхід. *Вісник Черкаського університету: Серія Педагогічні науки*, 2, 71–77. Черкаси: Черкаський національний університет (Kovalenko, N. V. (2016). Student pedagogical research: project-training approach. *Bulletin of Cherkasy University: Series Pedagogical Sciences*, 2, 71–77. Cherkasy: Cherkasy National University).
5. Сбруєва, А. А. (Ред.) (2014). *Курсова робота з педагогіки: методичні основи організації дослідження та орієнтовна тематика*. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка (Sbrueva, A. A. (Ed.) (2014). *Course work on pedagogy: methodological foundations of the organization of research and oriented topics*. Sumy: Publishinh house of SumSPU maned after A. S. Makarenko).
6. *Щодо здійснення вчителем науково-дослідницької діяльності та пошукової роботи. Лист МОН України від 11.11.2014 № 1/9-586 (Regarding the implementation of a research and search work by a teacher. Letter of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine dated 11.11.2014 № 1/9-586)*. Retrieved from: <http://zakon.pedrada.com.ua/regulations/1521/8456/8458/468859/>.
7. Ярошевский, М. Г. (1973). О категориальном анализе истории психологического познания. *Проблемы теории и истории развития психологии*, (с. 111–118). Москва (Yaroshevskiy, M. H. (1973). On the categorial analysis of the history of psychological cognition. *Problems of theory and history of psychology development*, (pp. 111–118). Moscow).

РЕЗЮМЕ

Коваленко Наталья. Метод категориального анализа в студенческом педагогическом исследовании.

В статье проанализированы сущность, структура метода анализа категориально-понятийного аппарата студенческого педагогического исследования, представлена методика овладения им будущими учителями в ходе проведения научного педагогического поиска. Основываясь на ретроспективном анализе собственной педагогической практики, анализе продуктов исследовательской деятельности студентов, приведены результаты эффективности разработанного алгоритма. Рассмотрены пути отражения сущности метода анализа категориально-понятийного аппарата в содержании тренинг-консультаций к проведению педагогического исследования и реализации основных положений в университетском педагогическом процессе.

Ключевые слова: высшее образование, педагогическая профессиональная подготовка, исследовательская компетентность, качество студенческого

педагогического исследования, курсовая работа по педагогике, метод анализа категориально-понятийного аппарата, тренинг-консультации.

SUMMARY

Kovalenko Nataliia. Method of categorial analysis in students' pedagogical research.

The article analyzes the essence, structure of the method of analysis of the categorial-conceptual apparatus for student pedagogical research, and gives a method for mastering it by the future teachers during conducting of scientific pedagogical search. Based on a retrospective analysis of her own pedagogical practice, the analysis of research products of students the results of the effectiveness of the developed algorithm are presented. The way of reflection of the essence of the method of analysis of the categorial-conceptual apparatus in the content of the training-consultations on conducting pedagogical research and realization of the basic provisions in the university pedagogical process is considered

The construction of the categorial-conceptual apparatus of the study, as proved by the analysis of student research papers, appears to be a difficult task for sophomoges and often has a formal character or is neglected at all. Thus, the study of course papers of the students of the Faculty of Physics and Mathematics of SumSPU during the five years showed that the elements of the analysis method of the categorial-conceptual apparatus are presented in 30 % of the research. Among them 5 % contain all stages of the analysis: the stage of search, study, production.

Method of analysis of categorial-conceptual apparatus (method of categorial analysis) of students' pedagogical research is a method of studying the essence of the basic concepts of the research problem by analyzing, comparing the definitions (approaches to understanding the essence of the concept) existing in the scientific work, understanding the manifestations of the essential features of objects, phenomena or processes in real reality and further systematization, generalization and synthesis of the revealed essential features, qualities and properties, internal connections, objective content in the new theoretical model of definition.

The presence in the name of the method of the word "analysis" defines the leading mental operation, but the method integrates a complex set of interconnected thinking operations to construct a definition as a theoretical model of the pedagogical category into a single process that can be divided into stages: the stage of the search (the collection of existing in fundamental and leading modern research definitions of the main categories of research, their grouping; the stage of studying (analysis, comparison, revealing of common and different definitions of different authors on selected aspects, clarification of defining categories in order to identify common and distinct, essential features of the concept, the study of the actual manifestation of phenomena and processes under consideration, in pedagogical reality, comparison and agreement with the theoretical model); production (construction on the basis of analysis, synthesis and presentation of the so-called "working" definition: author's, specified, borrowed (especially for fundamental categories with formed definitions)

In accordance with the presented structure, the algorithm of mastering of the method of categorial analysis of the apparatus of pedagogical research for future teachers is proposed. Results of the study of the effectiveness of the implementation of the developed algorithm confirmed the growth of the quality of students' research papers in the specified direction by 16 %. The algorithm is based on the principles of a student-oriented approach. Conducting training sessions on the basis of the given algorithm is aimed at facilitating the process of determining by students of the categorial apparatus of research, provides a procedure for determining the basic concepts of research, creating by students of the author's pedagogical definition, and contributes to a deeper understanding of the research problem.

Key words: *higher education, pedagogical professional training, research competence, quality of student pedagogical research, course work in pedagogy, method of analysis of categorical-conceptual apparatus, training-consultation.*

УДК 37.017.4-057.875:377.8(477.52)

Олена Козлова

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-3094-5091

Юрій Бушнев

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-3094-5091

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/209-219

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті аналізуються сучасні тенденції формування громадянської позиції майбутніх учителів у познавчальній діяльності педагогічного коледжу. Розглянуто різні погляди вчених щодо педагогічних умов професійної підготовки учнів педагогічних вишів. Визначено, розкрито й обґрунтовано педагогічні умови формування громадянської позиції студентів педагогічного коледжу, що сприятимуть підвищенню рівня її сформованості.

Ключові слова: педагогічний коледж, познавчальна діяльність, громадянська позиція, майбутні вчителі, педагогічні умови формування громадянської позиції майбутніх учителів.

Постановка проблеми. Аналіз проблеми формування громадянської позиції майбутніх учителів як у науковій педагогічній літературі, так і в освітній практиці засвідчив, що нині існує необхідність удосконалення освітнього процесу навчальних закладів у цілому та педагогічних зокрема в частині зазначеної проблеми.

Безперечною вимогою суспільства XXI ст. є знаходження балансу між запитамі роботодавців та пропозицією вишів щодо підготовки здобувачів вищої освіти. Назріла необхідність віднайти раціональне співвідношення між засвоєними знаннями, освоєними технологіями та вмінням і готовністю їх творчо використовувати у професійній діяльності. Освіта України постала перед історичним викликом. Реформування вітчизняної освіти в цілому та загальної середньої зокрема є нагальною потребою сьогодення. В. Кремінь у «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» акцентує увагу на тому, що зазнали трансформації як цільова спрямованість освіти, так і її зміст, організація

освітнього процесу, підходи до оцінювання результатів та якості освіти [3]. Названі особливості визначають необхідність розглядати громадянську активність учителя як основу Нової української школи та мотивацію до вдосконалення його професійної діяльності. Реформування середньої освіти певною мірою залежить від особистості вчителя, його поглядів, переконань, громадянської активності.

Створення у вищому навчальному закладі (зокрема в педагогічному коледжі) педагогічних умов, що забезпечать результативність процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності, нині відбувається з урахуванням вітчизняної освітньої реформи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Вивчаються такі питання: педагогічні засади формування громадянської позиції студентської молоді (О. Кафарська, О. Кирилович та ін.); напрями громадянської соціалізації студентів (В. Шабанов та ін.); питання громадянської освіти (І. Галактіонова, Т. Ладиченко, О. Мальцева та ін.); педагогічні умови (А. Ашерів, А. Аюрзанайн, В. Зінченко, Є. Іванченко, П. Підкасистий, О. Федорова та ін.), організаційно-педагогічні умови (Н. Житник, А. Зубко, Б. Чижевський та ін.), педагогічні умови громадянського виховання особистості (В. Астахова, Є. Берднікова, І. Бех, Т. Гребеник, О. Козлова, І. Молодцова та ін.); формування громадянських цінностей особистості (Л. Корінна та ін.) та громадянської позиції (Н. Корпач, Н. Курилюк, Т. Мірошина, М. Чельцов та ін.); управління громадянським вихованням студентської молоді (Т. Гребеник, О. Козлова та ін.); шляхи формування громадянської позиції студентів у вищій школі (А. Рокіцька та ін.). Однак, проблема використання педагогічних умов формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу в наукових розвідках дослідників не знайшла свого ґрунтовного розгляду.

Мета статті – визначити та розкрити педагогічні умови формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу.

Для досягнення поставленої мети та відповідних завдань нами використано комплекс **методів дослідження**, серед яких теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення різних поглядів науковців на проблему дослідження, узагальнення) та емпіричні (педагогічне спостереження, анкетування).

Виклад основного матеріалу. Освітній процес у сучасному розумінні охоплює навчання, виховання та розвиток. «Виховний процес буде невід’ємною складовою всього освітнього процесу й орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність,

справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)» [5, 21]. Поділяємо думку автора, але зауважимо, що зазначені людські цінності завжди були у пріоритеті виховання учнівської молоді. Реалізувати поставлені в ході реформування середньої освіти задачі спроможні освітяни, які мають достатній рівень готовності до зазначених у нормативних документах змін, сформовану громадянську позицію та мотивовані на підвищення її рівня впродовж професійної діяльності [3].

Формування громадянської позиції майбутніх учителів базується на низці педагогічних умов, які є провідними у професійній підготовці майбутніх учителів та забезпечать результативність зазначеного процесу. «Незаперечним є те, що реалізація процесу громадянського виховання студентів вищого навчального закладу вимагає створення таких умов, які дозволили б ефективно вирішувати поставлену перед вищою школою мету – виховати свідомого громадянина держави, а не лише фахівця вузької спеціалізації» [2, с. 49].

Загальновідомо, що умова – це філософська категорія, яка відображає універсальні відношення речей до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Це явище, яке створює можливості або детермінує причини, тобто зміна одних явищ спричиняє зміну інших. Водночас, з огляду на досить широкий спектр тлумачень означеного поняття вченими в науковій та довідковій літературі, розглянемо деякі з них.

На думку В. Полонського, умова – це «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання й навчання, формування особистості» [5, 247].

Ю. Бабанський педагогічними умовами називає «обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальний предмет, викладання і навчання) представлені у взаємодії та дають можливість викладачеві плідно викладати й керувати навчальним процесом, а студенту – успішно вчитися» [1, 125].

Н. Костриця визначає педагогічні умови як певні обставини, створені зусиллями колективу для оптимізації освітнього процесу, як систему органічно пов'язаних між собою практичних дій, спрямованих на вирішення конкретних педагогічних завдань [4].

Розглядаючи освітній процес педагогічного коледжу в цілому та позанавчальну діяльність зокрема, слід зазначити, що сутність педагогічних умов формування громадянської позиції майбутніх учителів полягає у створенні й підтримці означеного процесу як цілісної системи. На нашу думку, педагогічні умови – це комплекс свідомо визначених

взаємообумовлених та взаємозалежних складників даної системи, а саме: методи і форми, організаційні й мотиваційні заходи (індивідуальні завдання, реалізація молодіжних ініціатив та проектів, проведення промоакцій та ін.) тощо. Прагнення майбутніх учителів до особистісного зростання через професію стає спонукальним у формуванні їхньої громадянської позиції, у підвищенні рівня її сформованості.

З метою визначення педагогічних умов, за яких процес формування громадянської позиції майбутніх викладачів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу відбуватиметься ефективно й матиме очікуваний результат, нами було проведено опитування учасників освітнього процесу, які задіяні в підготовці майбутніх учителів (52 респонденти: заступники з виховної роботи, керівники гуртків, куратори академічних груп, викладачі, лідери студентського самоврядування). Освітнянам пропонувалося назвати педагогічні умови, які, на їхню думку, сприятимуть формуванню громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу.

За результатами анкетного опитування було відібрано 15 педагогічних умов, зокрема, більшість вказала такі: усвідомлення викладачами й студентами необхідності підвищення власного рівня сформованості громадянської позиції (64 %), спрямованість змісту позанавчальних заходів на формування громадянської позиції майбутніх учителів (фахівців) (58 %), залучення студентів до створення середовища, сприятливого формуванню громадянської позиції майбутніх учителів (57 %), організація продуктивного спілкування майбутніх учителів із учасниками освітнього процесу в закладі (55 %), підвищення рівня зайнятості студентів у позанавчальній діяльності шляхом акцентування уваги на організації даного процесу при плануванні виховної роботи закладу (53 %), участь студентів у заходах громадських організацій (51 %), моделювання практичних ситуацій із професійної діяльності (47 %), залучення студентів до самостійної організації заходів у позанавчальний час через діяльність студентського самоврядування (44 %), залучення майбутніх учителів до волонтерської діяльності (36 %), усвідомлення студентами значущості процесу формування громадянської позиції майбутнього вчителя (31 %), активна участь студентів у діяльності студентського самоврядування (28 %), участь майбутніх учителів у реалізації проектів громадських організацій, громадських фондів, ініціативних груп тощо (25 %), організація саморозвитку, самоорганізації, самовиховання майбутніх учителів під час навчання (23 %), участь у позанавчальних заходах різного рівня організації (19 %), створення позитивного морально-психологічного клімату в позанавчальній діяльності навчального закладу (16 %).

У процесі експериментальної роботи ми поділяли думки респондентів, що виокремлені педагогічні умови можуть позитивно впливати на формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі позанавчальної діяльності педагогічного коледжу. Але, оскільки всі означені умови врахувати неможливо, то експериментальним шляхом ми визначили такі педагогічні умови, які оптимально впливають на перебіг зазначеного процесу, зокрема ті, що знаходяться на перших позиціях сформованого рейтингу.

Щодо виокремлення першої педагогічної умови – *усвідомлення викладачами і студентами необхідності підвищення власного рівня сформованості громадянської позиції*, – ми спиралися на положення про вагому роль саме позитивної мотивації викладачів, працівників і студентів (майбутніх учителів) у досягненні результативності процесу формування громадянської позиції здобувачів вищої освіти. З'ясовано, що важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів є усвідомлення педагогічної проблеми формування їхньої громадянської позиції та їхня готовність діяти професійно відповідно до вимог суспільства. У контексті європейського вибору держави учитель має бути високосвідомим громадянином із активною громадянською та професійною позицією, пропагувати демократичні цінності й бути оптимістом. Переконані, що зазначена педагогічна умова може бути реалізована через авторський спецкурс для викладачів, працівників, кураторів академічних груп та представників студентського самоврядування «Формування громадянської позиції майбутнього вчителя в позанавчальній діяльності» (28 год.).

Завданнями спецкурсу є: формування уявлень про Нову українську школу; розкриття теоретичних аспектів формування громадянської позиції особистості, організації процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів; особливості формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу; розгляд студентського самоврядування та громадської організації як один із аспектів формування громадянської позиції майбутнього вчителя; діагностування рівня сформованості громадянської позиції здобувачів вищої педагогічної освіти; залучення слухачів спецкурсу до ініціювання молодіжних проектів, участі в конференціях, семінарах, молодіжних акціях та флеш-мобах.

У межах реалізації спецкурсу передбачені як традиційні, так і інноваційні лекції, а саме: проблемна, бінарна, прес-конференція, діалог. Практичні заняття зорієнтовані на проведення семінарів, круглих столів, диспутів. У процесі викладання спецкурсу застосовуються такі методи формування громадянської позиції майбутніх учителів: молодіжні проекти, педагогічні тренінги громадянського спрямування, імітаційного моделювання, дискусій тощо. З'ясовано, що таке методичне забезпечення

сприятиме підвищенню рівня сформованості громадянської позиції викладачів, кураторів академічних груп, студентських лідерів; акцентуванню уваги громадськості на проблемах громадянського суспільства та спонуканню до пошуку механізмів підвищення рівня сформованості громадянської позиції в майбутніх педагогів; підвищенню рівня організації процесу формування громадянської позиції студентів педагогічного коледжу й рівнів їхньої професійної компетентності.

Отже, на нашу думку, з метою ефективного формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу необхідно використовувати можливості успішної організації даного процесу на всіх його етапах. Усвідомлення викладачами й студентами необхідності підвищення власного рівня сформованості громадянської позиції є одним із основних інструментів зазначеного процесу.

З метою визначення другої педагогічної умови (*спрямованість змісту позанавчальних заходів на формування активної громадянської позиції майбутніх учителів*) за участю студентського самоврядування та представників молодіжних громадських організацій розроблено нормативний документ – «Дорожня карта щодо формування активної громадянської позиції майбутніх учителів». Її мета: сприяння вихованню громадянського суспільства в Україні, залучення студентської молоді, зокрема, педагогічних коледжів, до процесу розбудови громадянського суспільства в країні, забезпечення позитивної динаміки залучення молоді, особливо майбутніх учителів, до активної участі у громадській діяльності, підвищення рівня сформованості громадянської позиції майбутніх учителів.

Щодо формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі позанавчальної діяльності педагогічного коледжу, то в «Дорожній карті» визначено пріоритетні інструменти, використання яких, на нашу думку, забезпечить результативність означеного процесу: програма громадянського виховання майбутніх учителів у позанавчальній діяльності на весь термін навчання; активна діяльність студентського самоврядування; розробка цілісної траєкторії професійного розвитку майбутнього вчителя на 5 років; міжнародна студентська співпраця; доброчесність та протидія корупції; співпраця з громадськими організаціями. Після затвердження «Дорожньої карти» у відповідному визначеному порядку функції координатора щодо реалізації та впровадження в практику вишу даного нормативного документа педагогічного коледжу виконує заступник директора з виховної роботи за тісної співпраці зі студентським активом як закладу, так і груп. Планування роботи закладу в цілому та позанавчальної діяльності зокрема відбувається з урахуванням стратегій «Дорожньої карти». Очікуваними показниками її реалізації є підвищення рівня сформованості громадянської позиції майбутніх учителів у процесі позанавчальної діяльності педагогічного коледжу.

Зауважимо, що друга педагогічна умова передбачає доповнення змісту плану виховної роботи закладу, зокрема педагогічного коледжу, та організації позанавчальної діяльності в педагогічному коледжі заходами, що мають потенційні можливості для формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності закладу вищої педагогічної освіти; розвитку студентського об'єднання «Громадянська позиція сучасного вчителя», що передбачає поглиблення наукових та практичних знань, забезпечує розуміння стратегічних проблем освітньої галузі та усвідомлення необхідності формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі навчання в педагогічних коледжах.

Третьою виокремленою нами педагогічною умовою, яка має сприяти ефективному формуванню громадянської позиції майбутніх учителів, є *залучення студентів до створення середовища, сприятливого ефективності процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів*. На нашу думку, тільки під час безпосередньої участі в організації позанавчальних заходів даного спрямування майбутні викладачі зможуть зацікавитися даним напрямом роботи, відчувати власні сильні і слабкі сторони щодо формування громадянської позиції, побачити й зрозуміти, які завдання їм під силу, а для розв'язання яких їм ще потрібно працювати над собою, формуючи власну громадянську позицію. Отже, ефективність формування громадянської позиції майбутніх учителів у педагогічному коледжі під час позанавчальної діяльності може здійснюватися за умови й цілеспрямованості всіх видів заходів, їхньої узгодженості з освітнім процесом у цілому.

Важливим є залучення студентського об'єднання як групи здобувачів вищої освіти, що об'єдналися за власним бажанням із метою спільної діяльності з певного напрямку, а саме – розвитку громадянської позиції. Організація діяльності студентського об'єднання «Громадянська позиція сучасного вчителя» призначена для створення третьої педагогічної умови щодо підготовки майбутніх учителів та формування їхньої громадянської позиції. План заходів даної спільноти розраховано на 60 годин. Обсяг матеріалу, який отримають майбутні вчителі внаслідок його успішного засвоєння, може забезпечити розуміння стратегічних проблем освітньої галузі, допоможе в конструюванні та проектуванні професійної кар'єри майбутніх учителів.

План заходів студентського об'єднання включає чотири взаємопов'язані змістові розділи. Перший модуль «Формування громадянської позиції майбутніх учителів як соціально-педагогічна проблема» охоплює такі питання: історія розвитку понять «громадянське суспільство», «громадянин», «громадянська позиція», громадянська позиція як об'єкт сучасного наукового дослідження вітчизняних науковців, аналіз змісту та ролі громадянської позиції майбутнього вчителя в умовах сьогодення, розгляд компонентів громадянської позиції майбутнього

вчителя (мотиваційно-ціннісний, знаннево-інформаційний, діяльнісно-поведінковий), сучасні вимоги до сформованості громадянської позиції майбутнього вчителя та ін.

У процесі вивчення другого модуля «Соціальний аспект формування громадянської позиції майбутнього вчителя» розглянуто низку питань: вимоги до рівня професіоналізму майбутнього вчителя, значення впливу теоретичних знань та практики володіння спеціальними педагогічними технологіями на рівень сформованості громадянської позиції майбутніх учителів, представлення різних поглядів на професію вчителя та факторів, які підтверджують вагому роль педагога в суспільстві, обговорення й аналіз альтернатив щодо образу майбутнього вчителя, його громадянської позиції, значення освітніх новацій у процесі формування громадянської позиції майбутнього вчителя, аналіз перебігу суспільно-політичних процесів, тенденція зростання зареєстрованих громадських об'єднань та ін.

У третьому модулі «Педагогічний аспект формування громадянської позиції майбутнього вчителя в позанавчальній діяльності» акцентовано увагу на таких проблемах: корпоративна культура педагогічного коледжу, педагогічні якості, сприятливі для формування громадянської позиції здобувачів вищої освіти педагогічних навчальних закладів, новації в підходах та методології педагогічної діяльності майбутнього вчителя Нової української школи, сукупний образ майбутнього викладача – акценти, суперечності, очікування суспільства від учителя сучасної вітчизняної школи та ін.

Четвертий модуль «Особистісний аспект формування професійного іміджу сучасного вчителя» представлено такими питаннями: теоретичні та практичні аспекти самоорганізації як механізму побудови особистісної та професійної траєкторії майбутнього вчителя, теоретичні основи самоорганізації, тайм-менеджмент для майбутнього вчителя, організація професійної педагогічної діяльності та особистісного розвитку майбутнього вчителя під час навчання в педагогічному коледжі, актуалізація самомотивації майбутнього вчителя з метою підвищення професійного рівня та рівня сформованості громадянської позиції, стратегія самопросування у професійній кар'єрі, ефективна самопрезентація (прийоми й методи) та ін.

План заходів студентського об'єднання представлено теоретичними та практичними блоками, а також самостійною роботою та охоплює, окрім лекційних занять, семінари, тренінги та індивідуальну роботу. Остання здійснюється під керівництвом наставника (куратора академічної групи чи класного керівника, керівника гуртка, викладача та ін.).

У межах своєї діяльності дане студентське об'єднання сприяє формуванню громадянської позиції майбутніх учителів і розвитку їхньої професійної самостійності, а також забезпечує вдосконалення педагогічної майстерності.

Вважаємо, що до процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності навчального закладу мають бути залучені не тільки студенти, а й освітяни-практики. У процесі проходження педагогічної практики вони мають спільно дискутувати, спілкуватися, обговорювати, пропонувати, працювати в команді тощо. Зазначимо, що сформованість громадянської позиції студента не відбувається спонтанно, дана якість розвивається поступово, в освітньому процесі в цілому й позанавчальній діяльності зокрема. Отже, планова діяльність щодо реалізації процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів із першого курсу до завершення навчання дозволить досягти результативності.

Таким чином, у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу виокремлюються заходи, які забезпечують переважно теоретичну підготовку студентів із питань формування їхньої громадянської позиції. Звісно, насамперед, у студентів педагогічних коледжів формуються теоретичні знання щодо громадянського суспільства та громадянської позиції особистості. Саме тому на першому курсі серед заходів громадянської спрямованості переважають саме ті, де студенти поповнюють багаж власних теоретичних знань. Практична підготовка в ході позанавчальної діяльності майбутніх учителів відбувається поетапно. Адаптуючись до навчання в коледжі, студенти долучаються більш активно до студентського життя закладу в позанавчальний час, беруть участь в організації позанавчальних заходів. Як результат, з'являється власна ініціатива й бажання її реалізувати. У межах нашого дослідження зазначимо, що теоретичні знання і практичні вміння є тісно взаємопов'язаними й доповнюють одне одного.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, визначено такі основні педагогічні умови формування громадянської позиції майбутніх учителів, які слід враховувати при розробці моделі формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу, а саме: усвідомлення викладачами й студентами необхідності підвищення власного рівня сформованості громадянської позиції, спрямованість змісту позанавчальних заходів на формування активної громадянської позиції майбутніх учителів, залучення студентів до створення середовища, сприятливого ефективності процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів. З'ясовано, що в педагогічній літературі не достатньо приділено увагу розгляду досліджуваного феномену саме в позанавчальній діяльності педагогічного коледжу, що робить подальші наукові розвідки в означеному напрямі перспективними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю. К. (1982). *Оптимизация учебно-воспитательного процесса*. М.: Просвещение (Babanskyi, Yu. K. (1982). *Optimization of the educational process*. М.: Enlightenment).
2. Козлова, О. Г., Гребеник, Т. В. (2010). Педагогічні умови реалізації процесу громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 42, 49–53 (Kozlova, O. H., Hrebennyk, T. V. (2010). Pedagogical conditions of realization of the process of citizenship education of the students of the higher education institution. *Theoretical issues of culture, education and upbringing*, 42, 49–53).
3. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» (Concept “New School. Space of educational possibilities”). Retrieved from: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2016/nova_shkola_proekt.pdf.
4. Костриця, Н. М. (2002). *Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Kostytsia, N. M. (2002). Formation of Ukrainian professional speech of students of higher educational establishments of the economic specialization in Ukraine (PhD thesis abstract). Kyiv).
5. Полонский, В. М. (2004). *Словарь по образованию и педагогике*. М.: Высшая школа (Polonskyi, V. M. (2004). *Dictionary on education and pedagogy*. М.: Higher school).

РЕЗЮМЕ

Козлова Елена, Бушнев Юрий. Педагогические условия формирования гражданской позиции будущих учителей во внеучебной деятельности педагогического колледжа.

В статье анализируются современные тенденции формирования гражданской позиции будущих учителей во внеучебной деятельности педагогического колледжа. Рассмотрены разные взгляды ученых относительно педагогических условий профессиональной подготовки учащихся педагогических вузов. Определены и раскрыты педагогические условия формирования гражданской позиции студентов педагогического колледжа, которые будут способствовать повышению уровня ее сформированности.

Ключевые слова: педагогический колледж, внеучебная деятельность, гражданская позиция, будущие учителя, педагогические условия.

SUMMARY

Kozlova Olena, Bushnev Yuri. Pedagogical conditions of formation of the future teachers' civic position in extracurricular activities of the pedagogical college.

The purpose of this article is to identify and disclose pedagogical conditions of formation of the future teachers' civic position in extracurricular activities of the pedagogical college. The modern tendencies of formation of the future teachers' civic position in the extracurricular activity of the pedagogical college are analyzed in the article. Different views of scholars concerning pedagogical conditions of higher education graduates' professional training, in particular, at pedagogical colleges, are considered. The pedagogical conditions of formation of the civic position of the pedagogical college students, which will increase its formation level are determined and solved. The essence of the pedagogical conditions of formation of the future teachers' civic position in creating and maintaining this process as a holistic system is revealed.

The participants survey in the educational process that were directly involved in the future teachers' training in order to identify pedagogical conditions that would contribute to the formation of the future teachers' civic position in extracurricular activities of the pedagogical college was conducted by the article authors. According to the results, three main pedagogical conditions have been determined, which optimally influence formation of the future teachers' civic position: the teachers' and students' awareness in increasing their own civic position formation level, the content orientation of extracurricular activities on formation of the future teachers' active civic position, students involvement in the environment creation, favourable formation of the future teachers' civic position.

The article also focuses on the application of the "Road map for the formation of the future teachers' active civic position", organization of the student association "Modern Teacher Civic Position", whose activities include four interrelated content sections. Formation of the students' civic position is gradual.

It is concluded that coverage of this issue in the pedagogical literature concerning the extracurricular activity of the pedagogical college is incomplete, which makes further research in this direction perspective.

Key words: pedagogical college, extracurricular activities, civic attitudes, future teachers, pedagogical conditions.

УДК 378.141:811.112.2:379.85(045)

Яна Окопна

Київський національний лінгвістичний університет

ORCID ID 0000-0001-9549-4637

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/219-229

ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ПИСЬМІ МАЙБУТНІХ ТУРИЗМОЗНАВЦІВ: ІЗ ДОСВІДУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОЗРОБКИ

Стаття ґрунтується на результатах аналізу робіт зарубіжних і вітчизняних учених, присвячена проблемам формування іншомовної комунікативної компетентності у продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Представлено результати експериментального комбінованого дистанційного професійно орієнтованого навчання другої іноземної мови майбутніх працівників туристичної сфери в межах аудиторної та позааудиторної самостійної роботи із залученням системи Moodle. Охарактеризовано з теоретико-методичної точки зору технічно-опційні переваги мережної підтримки навчально-виховного процесу з формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності у продуктивних видах мовленнєвої діяльності та зазначено передумови реалізації такого навчання. У статті проаналізовано алгоритм вивчення другої іноземної мови у процесі викладання в умовах нелінгвістичного вищого навчального закладу, виокремлено прийоми, які оптимізують процес навчання.

Ключові слова: друга іноземна мова, комбіноване дистанційне навчання, мережева підтримка, нелінгвістичний вищий навчальний заклад, фахівці сфери міжнародного туризму.

Постановка проблеми. Для сучасної системи вітчизняної іншомовної професійної освіти в нелінгвістичному вищому навчальному закладі (ВНЗ) пріоритетною є не лише належна підготовка кваліфікованого конкурентоспроможного фахівця [4], але і творчий розвиток особистості нової генерації засобами вивчення двох і більше іноземних мов (ІМ). Мобільний туризмознавець у глобалізованому світі має бути істинним поціновувачем локальної, регіональної та національної ідентичності. Європейська ідентичність, у свою чергу, вважається сприйнятою, якщо в її межах можна знову віднайти свою власну мову та культуру. Поряд із цим, логічним є і твердження про те, що європейська ідентичність була і є багатомовною.

Відтак, формування професійно орієнтованої німецькомовної комунікативної компетентності (ПОНКК) після англійської в майбутніх фахівців туристичної сфери у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (МД), відповідно до оновлених тенденцій, декларованих у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, має чітко виражену професійну спрямованість, зазначену в Типовій і Рамковій програмах з іноземних мов для професійного спілкування, а принцип професійної спрямованості курсу другої ІМ узгоджено з компонентами навчального процесу: всебічним інтелектуальним і психічним розвитком особистості, здатної до активної участі у плануванні та реалізації пізнавальної іншомовної діяльності, самоосвіти та саморегулювання двома і більше ІМ.

У зв'язку з цим актуальності набуває вивчення німецької мови професійного спрямування (НМПС) як другої ІМ після англійської майбутніми працівниками туристичної сфери в межах бакалаврату нелінгвістичного ВНЗ. Практична мета формування ПОНКК визначає головний зміст навчального процесу – завдання виховного, освітнього та розвивального характеру. Однією з умов успішного здійснення цих завдань є реорганізація навчально-виховного процесу з урахуванням чинників, які впливають на хід і результати навчання, зокрема: прогнозування гнучкого управління, своєчасного внесення необхідних змін до навчальної діяльності й забезпечення зворотнього зв'язку на постійній операційній основі у вигляді контролю.

У цьому аспекті **нагальним** є пошук алгоритму до вирішення подвійної задачі: одночасно із засвоєнням фахових знань, формуванням професійних навичок і вмінь практичного використання першої ІМ майбутні туризмознавці мають навчитися самостійно оволодівати новими знаннями та іншомовною інформацією НМПС як другою ІМ, навчитися автономно вчитися та виробити в собі таку потребу до навчання впродовж усього життя. (Під алгоритмом ми розуміємо систему чітко визначених істинних передумов, придатних до реалізації процесу формування ПОНКК після англійської, що забезпечують досягнення поставлених цілей або конкретних навчальних завдань у межах основної прогнозованої мети [7; 332]. Цей алгоритм покладено в основу програмованого навчання).

З огляду на практичний результат такий підхід до формування ПОНКК після англійської сприятиме саморозвитку та становленню дипломованого фахівця з інноваційним типом мислення, здатного до мобільного типу діяльності. А практичне володіння другою ІМ на рівні, достатньому для вільної усної та письмової професійної й повсякденної професійної комунікації, є не лише невід'ємним компонентом успішного функціонування в багатоманітному полі професійної діяльності, а й становить важливу складову самодостатності особистості нової генерації. Умовою формування такої особистості й виступає зсув наголосу з інформаційного навчання на навчання, що розвиває.

Аналіз актуальних досліджень. У методиці навчання другої ІМ вже існує низка напрацювань щодо теоретичних передумов формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності у продуктивних видах МД.

Зокрема, описано понятійну систему теорії говоріння та письма, розроблено технології та надано рекомендації щодо навчання цих видів МД, визначено об'єкти контролю їхнього рівня володіння (В. А. Бухбіндер, Л. В. Гайдукова, О. В. Калімуліна, О. Г. Квасова, О. О. Кнурова, Т. І. Олійник, Ю. І. Пассов, І. В. Попова, І. О. Сімкова, В. Л. Скалкін та інші); досліджено особливості навчання культури міжособистісної комунікації (Т. М. Астафурова, Є. М. Верещагін, О. Л. Красковська, Ю. Б. Кузьменкова, С. Ю. Ніколаєва, С. В. Соколова, О. Б. Тарнопольський, М. О. Фаєнова та ін.). Учені (Н. Л. Замкова, І. В. Коломієць, С. С. Коломієць, С. В. Лимова, Л. Я. Личко, Р. Ю. Мартинова, О. М. Сорока, І. В. Чірва) розглядають процес навчання професійно орієнтованого говоріння та письма з урахуванням відмінностей у сферах спілкування, професійних ролях, типах професійних діалогів, мовному й мовленнєвому матеріалі.

У наукових розвідках дослідників (І. Л. Бім, М. В. Баришнікова, В. В. Коротенкової, А. В. Щепилової, Б. А. Лapidуса, G. Neuner, B. Hufeisen, U. Jessner, J. Cenoz, T. Odlin та ін.) було розглянуто поняття концепції багатомовності (полілінгвізму, плюрилінгвізму) та питання природженої здібності людини до засвоєння двох і більше ІМ; обґрунтовано переваги технології навчання другої ІМ після першої, подолання інтерферуючого впливу, а також використання першої ІМ для вивчення другої ІМ (А. О. Анісімова, Л. О. Калашнікова, Н. М. Марченко, І. М. Мельник, О. О. Молокович, О. В. Пінська, Т. А. Пустовалова, О. О. Савчук та ін.).

В останні роки увага вітчизняних та зарубіжних науковців прикута до залучення Інтернет-ресурсів у навчанні майбутніх фахівців ІМ (О. Б. Бігич, М. А. Бовтенко, А. Л. Буран, М. С. Гришина, Л. Я. Зєня, С. В. Радецька, П. І. Сердюков, Л. І. Скалій, Н. Д. Угринович, С. А. Фомін, Н. С. Форкун, Є. В. Якушина, М. С. Dason, A. Dillon, C. Kramtsch та ін.).

Проте, незважаючи на самодостатність наукових праць із професійно орієнтованого навчання другої ІМ, невивченими залишаються питання

навчання НМПС як другої ІМ після англійської з урахуванням особливостей впливу першої ІМ та рідної в майбутніх туризмознавців. Адже недостатньо автоматизовані лексичні навички в першій ІМ мають негативний вплив на розвиток ПОНКК і, відповідно, можуть бути неабиякою перепорою на шляху в якісній роботі викладача.

Відтак, питання формування ПОНКК після англійської у продуктивних видах МД майбутніх туризмознавців з використанням комбінованого дистанційного навчання на сьогодні залишається дослідженням не повністю.

Тож, замовлення суспільства на туризмознавців, які вільно володіють двома і більше ІМ, потреба в реалізації алгоритму формування ПОНКК після англійської із залученням нових навчально-методичних матеріалів із комп'ютерною підтримкою для професійно орієнтованого навчання продуктивних видів МД другою ІМ у вигляді комбінованого дистанційного навчання та необхідність розробки науково обґрунтованої технології професійно орієнтованого навчання другою ІМ зумовили вибір теми нашої наукової розвідки: «Вправи для формування німецькомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні та письмі майбутніх туризмознавців: із досвіду експериментальної розробки».

Метою статті є розкриття теоретико-методичних засад практичної реалізації алгоритму формування ПОНКК після англійської, як системи ефективних засобів комбінованого дистанційного навчання у вирішенні проблемних фахових комунікативних завдань другою ІМ.

Методи дослідження, що дозволили досягти зазначеної мети, включали: 1) критичний аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми; 2) вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи викладачів із формування ПОНКК; 3) наукове спостереження за процесом навчання говоріння та письма майбутніх туризмознавців; 4) тестування студентів із метою виявлення рівня сформованості ПОНКК; 5) моделювання навчального процесу, організація та проведення експерименту з метою перевірки ефективності розробленої технології.

Основні результати дослідження ми зорганізували у два етапи. На першому етапі ми надамо пояснення щодо теоретико-понятійної бази процесу формування ПОНКК у майбутніх туризмознавців. Другим етапом наукової розвідки є опис експериментального навчання та формулювання методичних рекомендацій, коментарів щодо його ефективності.

Під «алгоритмом» формування ПОНКК у майбутніх працівників сфери міжнародного туризму ми надалі розуміємо не правило, а систему певних законів, принципів, які є необхідними для організації та реалізації навчання продуктивних видів іншомовної МД. Комбіноване дистанційне навчання, у широкому розумінні, – це поєднання засобів інтерактивного навчання в аудиторному та самостійному позааудиторному режимі для виконання проблемних професійно орієнтованих завдань майбутніми

туризмознавцями. У вузькому розумінні – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану робочу ціль – створити комфортні умови навчання другої ІМ, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Організація комбінованого дистанційного інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих проблемних професійно орієнтованих ситуацій, використання проблемних ділових ігор, спільне вирішення фахово спрямованих проблем на основі аналізу обставин та відповідних ситуацій.

Освітня технологія інтерактивного навчання у процесі формування ПОНКК після англійської в майбутніх фахівців сфери міжнародного туризму – це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають студентів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Ця технологія готує фахівців туристичної сфери нового покоління, які вміють спілкуватися, слухати, чути інших, міркувати, творчо та плідно в результативному сенсі мислити. В її основу покладено ідеї творчої співпраці викладача та студентів. При запровадженні цієї технології знання засвоюються краще, адже дистанційні інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку професійно орієнтованої проблеми та пошук шляхів її вирішення [3; 5; 6].

Базова модель комбінованого дистанційного інтерактивного заняття з формування ПОНКК після англійської включає в себе 6 етапів: мотивація; заявлення теми та очікуваних навчальних результатів; надання необхідної інформації; інтерактивні вправи; рефлексія, контроль.

Мета першого етапу – сфокусувати увагу студентів на проблемі з фаху та викликати інтерес до обговорюваної професійно орієнтованої теми за допомогою методів: «мозковий штурм», «мікрофон», «криголам» тощо, як в аудиторному, так і позааудиторному режимі. Забезпечення розуміння студентами змісту їхньої навчальної професійно орієнтованої діяльності реалізовується за умов наявності наступного другого етапу заняття. На третьому етапі студенти на основі певного обсягу інформації за мінімально короткий час вчаться виконувати практичні завдання та вирішувати професійно орієнтовані проблемні ситуації. Інтерактивна вправа – ключова частина заняття – її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів та цілей заняття.

На цьому етапі найчастіше використовують «сенкан», «гронування», «створення асоціативного куща», «діаграми Венна» тощо. Надалі – рефлексія, мета якої – усвідомлення отриманих результатів та контроль для реалізації обліку здобутих знань.

Ідея досвіду нашої наукової розвідки – це використання комбінованого поєднання інтерактивних технологій для підвищення ефективності засвоєння професійно орієнтованого фонетичного,

лексичного та граматичного матеріалу. Актуальність змісту електронних вправ полягає в розширенні пізнавальних можливостей студентів, зокрема у здобуванні, аналізі та застосуванні професійно орієнтованої інформації з різних джерел, можливість перенесення отриманих умінь, навичок та знань до майбутньої професійної діяльності. Сутність технології діяльності полягає в застосуванні методів інтерактивного навчання на заняттях з другої ІМ для швидкого засвоєння значного обсягу нового матеріалу, розвитку мислення, пам'яті, уяви, пошуку шляхів вирішення професійно орієнтованих навчальних завдань.

За зазначеною структурою у 2015–2016 н.р. нами було проведено експериментальне навчання на базі кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій. Учасниками експериментальних груп стали студенти – майбутні туризмознавці за спеціальністю 6.140103 «Туризм» (загальна кількість учасників експерименту – 48 осіб). Студенти в дистанційному режимі виконували інтерактивні вправи, побудовані на зазначеному вище алгоритмі навчально-методичних матеріалів.

Об'єктом експериментальної розвідки стала технологія навчання, організована за системою вправ із формування ПОНКК після англійської у майбутніх фахівців туристичної сфери як основа комплексу навчально-методичних матеріалів з комп'ютерною підтримкою.

Основними цілями експериментального навчання було визначено: 1) апробацію, редагування, корекцію та вдосконалення змісту укладеної технології, спрямованої на формування ПОНКК після англійської в майбутніх фахівців туристичної сфери в природних умовах на заняттях з другої ІМ для її подальшого включення до комплексу навчально-методичних матеріалів із комп'ютерною підтримкою; 2) визначення типових помилок студентів та труднощів оволодіння другою ІМ.

Допоміжними цілями експериментального навчання визначено уточнення формулювання: 1) варійованої умови та 2) робочої гіпотези природного методичного експерименту.

Вступне навчальне анкетування, наші власні спостереження у процесі експериментального навчання, а також післяекспериментальні анкетування та зрізи студентів уможливили перевірку припущення, чи сприяє вищезазначена алгоритмована система вправ залученню студентів до майбутньої професійної діяльності, і як це впливає на підвищення якості оволодіння ними ПОНКК після англійської. У ході підготовки, організації та проведення експериментального навчання ми керувалися головними положеннями теорії методичного експерименту, розробленої І. П. Биковою, П. Б. Гурвичем, М. В. Ляховицьким, Е. О. Штульманом, а також дослідженнями з методики організації професійно орієнтованого навчання на II–IV курсах нелінгвістичного ВНЗ, розроблених О. Б. Тарнопольським,

О. П. Биконею, М. М. Волошиною, О. М. Метьюлкою, С. Е. Кіжнер, О. С. Малюгою та ін. Слідом за вимогами й науково обґрунтованими положеннями дослідників про необхідність проведення експериментальних розвідок (П. Б. Гурвич, Н. М. Кушнарєнко, В. М. Шейко, Є. А. Штульман), а також згідно з теорією М. В. Ляховицького, ми передбачили чотири етапи експериментального навчання: 1) організація експерименту; 2) реалізація експериментальної розвідки; 3) констатація отриманих даних; 4) інтерпретація отриманих результатів дослідження.

У результаті експериментального розвідування нами було досягнуто таких цілей: 1) здійснено апробацію, редагування, корекцію та вдосконалення змісту укладеної системи вправ, спрямованої на формування ПОНКК після англійської в майбутніх працівників туристичної сфери у природних умовах на заняттях з другої ІМ для її (системи вправ) подальшого включення до комплексу навчально-методичних матеріалів із комп'ютерною підтримкою; 2) визначено типові помилки студентів та труднощі формування ПОНКК після англійської; уточнено формулювання: 1) варійованої умови та 2) робочої гіпотези природного методичного експерименту.

Розроблена робоча гіпотеза експериментального навчання була заявлена в такому вигляді. Виконання майбутніми туризмознавцями проблемних професійно орієнтованих продуктивних вправ для формування ПОНКК після англійської сприятиме підвищенню ефективності процесу оволодіння професійно орієнтованими іншомовними мовленнєвими вміннями на практичних заняттях із другої ІМ.

Надалі пропонуємо розглянути опис алгоритмізованих вправ заявленого «Сенкану» в межах комбінованого дистанційного навчання. (Під «сенканом» ми розуміємо принцип алгоритмічної побудови комбінованого інтерактивного заняття із системою професійно орієнтованих вправ у вигляді п'яти кроків розв'язку проблемної професійно орієнтованої ситуації, шостим кроком якої є контроль обліку набутих знань у межах формування ПОНКК). Як правило, він не потребує значного обсягу часу на написання. А після виконаних професійно орієнтованих вправ, як засвідчують результати експериментальних випробувань у межах комбінованого дистанційного навчання, його майбутні туризмознавці пишуть за 4–8 хвилин. (На дистанційній платформі було встановлено таймери для визначення затрати в середньому часу на виконання вправ та продукування рекламного сенкану).

Рекламний сенкан не обов'язково повинен мати ритм і риму. Це реклама туристичного продукту у вигляді вільного відеотвору, а слова не повинні повторюватися і бути спільнокореневими. «Вимоги» для створення сенкану: 1-й рядок – іменник, 2-й – два прикметники, 3-й – три дієслова, 4-й – речення з чотирьох слів, 5-й – асоціація з першим словом. Дієслова можна вживати в інфінітиві, але в більшості випадків в електронних вправах їх слід

ставити у правильній особі та відповідному часі для того, щоб закріпити набуті знання про відмінювання дієслів, іменників, прикметників тощо. Надалі наведемо приклад професійно орієнтованої вправи з навчання написання рекламного сенкану з дистанційної платформи.

У процесі комбінованого дистанційного інтерактивного навчання викладач – це актор, а студенти – це незмінна публіка, досить цікава і різна, зі своїми емоціями й бажаннями. Ми маємо співпрацювати з цією надзвичайно цікавою публікою. Адже без постійного пошуку нових форм і методів навчання, без урізноманітнення занять вдячності не дочекатися. А найкращою подякою мають бути міцні знання наших студентів і позитивні емоції. Результати нашої експериментальної розвідки засвідчують, що вміння майбутніх туризмознавців знаходити нетрадиційні шляхи вирішення професійних проблемних завдань, досягати поставлених цілей, уміння робити пошук і відбір професійно орієнтованої інформації, а також самоаналіз застосування набутих знань і є запорукою їхнього майбутнього успіху. Ефективність цього досвіду полягає в залученні до використання інтерактивних технологій у комбінованому вигляді (як в аудиторному, так і позааудиторному автономному режимі), що підвищує інтенсивність навчання, розвиває творчі здібності студентів немовного ВНЗ [1, 2].

Висновки. Перевірка доцільності використання засобів формування ПОНКК другою ІМ: системи електронних вправ, тестових завдань та презентаційних одиниць відбувалась у ході виконання студентами проблемних професійно орієнтованих вправ на аудиторних та позааудиторних заняттях із другої ІМ слідом за зазначеним вище алгоритмом: 1) мотивація; 2) заявлення теми та очікуваних навчальних результатів; 3) надання необхідної інформації; 4) інтерактивні вправи; 5) рефлексія; 6) контроль.

Наші власні спостереження, результати перед та післяекспериментальних зрізів, а також враження студентів підтвердили, що організований алгоритм є оптимальними для формування ПОНКК після англійської. Оскільки він забезпечує сприятливі умови для навчання майбутніх туризмознавців та спрямовує зміст навчання і самих студентів на потреби майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в подальшій реалізації технології формування ПОНКК після англійської шляхом упровадження методичних рекомендацій у навчальний процес на факультетах туризму та готельно-ресторанного бізнесу нелінгвістичних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Мацнєва, О. А., Руснак, Д. А., Метьюлкіна, О. М., Кириченко, Т. Г., Коробейнікова, Т. І., Окопна, Я. В. (2012). *Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації*. К.: Вид. центр КНЛУ (Bihych, O. B., Voloshynova, M. M., Matsnieva, O. A., Rusnak, D. A., Metiolkina, O. M., Kyrychenko, T. H., Korobeinikova, T. I., Okopna, Ya. V. (2012). *Electronic teaching aids for students studding foreign languages: experience of development and testing*. K.: Printing centre KNLU).
2. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. К.: Ленвіт (Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. et al. (2013). *Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice*. K.: Lenvit).
3. Мойсеюк, Н. Є. (2007). *Педагогіка*. Київ (Moiseiuk, N. Ye. (2007). *Pedagogy*. Kyiv).
4. Бабин, І. І., Болюбаш, Я. Я., Гармаш, А. А. та ін. (2011). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. К.: ТОВ «Видавничий дім Плеяди» (Babyn, I. I., Boliubash, Ya. Ya., Harmash A. A. (2011). *National Educational Glossary: Higher Education*. K.: Printing house "Pleiady".
5. Окопна, Я. В. (2013). *Робоча програма нормативної навчальної дисципліни іноземна мова (за професійним спрямуванням) напрям підготовки 6.140103 «Туризм»*. К.: НУХТ (Okopna, Ya. V. (2013). *Working program of normative discipline Foreign language (by professional direction) Direction of training 6.140103 "Tourism"*. K.: NUKhT).
6. Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Гладунов, М. С., Окопна, Я. В. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень*. К.: Вид. центр КНЛУ (Bihych, O. B., Voloshynova, M. M., Hladunov, M. S., Okopna, Ya. V. (2014). *Modern student in the context of a personality-activity approach: on the results of scientific and methodological research*. K.: Printing centre of KNLU).
7. Бігич, О. Б., Бондар, Л. В., Волошинова, М. М., Максименко, Л. О., Огуй, О. М., Сімкова, І. О., Окопна, Я. В. (2013). *Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей*. К.: Вид. центр КНЛУ (Bihych, O. B., Bondar, L. V., Voloshynova, M. M., Maksymenko, L. O., Ohui, O. M., Simkova, I. O., Okopna, Ya. V. (2013). *Theory and practice of formation of the foreign-language professional-oriented competence in speaking among students of non-linguistic specialties*. K.: Printing centre of KNLU).

РЕЗЮМЕ

Окопная Яна. Упражнения для формирования немецкоязычной профессионально ориентированной компетентности в устной и письменной речи будущих туризмоведа: из опыта экспериментальной разработки.

Статья основана на результатах анализа работ зарубежных и отечественных ученых, посвящена проблемам формирования иноязычной коммуникативной компетентности в продуктивных видах речевой деятельности. Представлены результаты экспериментального комбинированного дистанционного профессионально ориентированного обучения второму иностранному языку будущих работников туристической сферы в процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы с привлечением системы Moodle. Охарактеризованы с теоретико-методической точки зрения технико-опционные преимущества сетевой поддержки учебно-воспитательного процесса по формированию профессионально ориентированной немецкоязычной компетентности в продуктивных видах речевой деятельности, обозначены

предпосылки реализации такого обучения. В статье проанализирован алгоритм изучения второго иностранного языка в условиях нелингвистического высшего учебного заведения, выделены приемы, которые оптимизируют процесс обучения.

Ключевые слова: *второй иностранный язык, комбинированное дистанционное обучение, сетевая поддержка, лингвистический вуз, специалисты сферы международного туризма.*

SUMMARY

Okopna Yana. The exercises in forming professionally oriented competence in German oral and written communication for the future specialists in tourism: from the experience of experimental development.

Introduction. *In the results of experimental studies have been shown that the psychological nature of the second foreign language after the first studying can be lit within the professionally oriented foreign language communication aspect, which also determines the rules of communication and laws implemented in the network interactive activities. This interpretation of the process of mastering the German-oriented professional competence in productive types of speech activity allows us to go beyond the concept of classroom and outside the classroom educational autonomy, including the comparison and analysis.* **Purpose.** *The algorithm sequence output in shaping German-oriented professional competence of the future workers in international tourism as a specific implementation of the educational process in the productive kinds of speech activity development; detection of the psychological mechanisms functioning in multi-stages of mastering speech activity under conditions of interference phenomena and positive transfer.* **Methods.** *Analysis of psychological research and methodological problems of interference and positive transfer when learning a second foreign language after the first held abroad and in Ukraine in order to systematize the existing scientific concepts and strategies withdrawal algorithm learning a second foreign language in terms of network support Moodle.* **Results.** *The results obtained after the experimental study definitively prove the probability of the hypothesis that the consideration of psychological characteristics, mechanisms of interference phenomena and positive transfer in the process of German-oriented professional competence in speaking and writing (German language after English) at the upcoming International Tourism workers effectively reflected in the quality of education. Therefore, in learning a second foreign language after the first must be considered the following factors: 1) link between professionally oriented foreign language non-verbal thinking of the university student and the surrounding reality; 2) availability of the future workers' in international tourism communication skills in their native language and basics speech and mental activity in the first foreign language; 3) availability of the future tourism experts' educational experience in learning professionally oriented foreign language competence in productive types of speech of the first foreign language that must be considered and used in the learning process, built on a conscious transfer of training skills and non-verbal skills of students of higher education; 4) availability of language universals (statement, subject, object, singular/plural, etc.), which creates a special kind of linguistic knowledge that facilitate the assimilation of a second foreign language. Language universals determine the possibility of contrastive-typological comparison phenomena of native and foreign languages studied in parallel.* **Conclusion.** *To summarize, it was found out that understanding the concept of learning a second foreign language after the first conditions for network support should be seen as a model for interaction of foreign languages and mental activity of the future workers in the tourism industry. It follows from the above; the native language while learning two or more foreign languages should not be separated in the minds of students and filtered. On the contrary, it must be consciously and actively involved in the study of foreign languages as native language initially provides structures and linguistic conceptual basis*

of consciousness. In terms of learning foreign languages, especially learning several languages, in learning the mother tongue should be laid foundations active and conscious approach to studying two or more foreign languages. This statement enables the presentation and implementation of further ways to develop methods of multilingual professionally oriented foreign language teaching.

Key words: *second foreign language, combined distance learning, network support, linguistic university professionals of the international tourism sector.*

УДК 378.22 – 048.55 [27:37: 378]

Ірина Сіданіч

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

Національної академії педагогічних наук України

ORCID ID 0000-0003-0645-6781

DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/229-240

ДУХОВНО-МОРАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розглядаються теоретичні засади духовно-моральної компетентності магістрів християнської педагогіки як професійної основи під час викладання навчальних предметів духовно-морального спрямування в закладах освіти України. Автор аналізує компетентність як складову наукових досліджень, шляхи оптимізації духовно-моральної освіти в навчальних закладах.

Ключові слова: *компетентність, духовно-моральна компетентність, навчальні предмети духовно-морального спрямування.*

Постановка проблеми. Процеси глобалізації економіки, формування інформаційного суспільства та інтеграція української системи вищої професійної освіти у світовий освітній простір поставили перед нашою педагогічною наукою завдання – визначити традиційний український науковий апарат відповідно до загальноприйнятої в Європі системи педагогічних понять. Зокрема, знаннева парадигма освіти повинна бути переглянута з позиції компетентнісного підходу. Парадигмальною ознакою сучасності є нова концепція освіти – competence-based education. Її мета – подолання розбіжностей між результатами навчання та сучасними вимогами практики. У цьому контексті застосування компетентнісного підходу під час формування завдань навчання зумовлене необхідністю поєднання освітніх програм вищих навчальних закладів із зовнішніми вимогами (передовсім із потребами працедавців).

Оцінка компетентності, на відміну від екзаменаційних іспитів, орієнтованих на виявлення об'єму та якості засвоєних знань, передбачає пріоритетне використання об'єктивних методів діагностики діяльності (спостереження, експертиза продуктів професійної діяльності, захист

навчальних проєктів тощо). Сама ж компетентність розглядається як спроможність до розв'язання проблем і готовність до ефективного виконання професійної ролі в тій чи іншій сфері суспільної життєдіяльності [4].

На думку українських учених М. Носко і С. Гаркуші, знання, уміння та навички, які молодь набуває й виробляє, навчаючись у закладах освіти, беззаперечно, є важливими, але нині актуальності набуває поняття компетентності майбутнього фахівця, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дають змогу показати готовність випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства [7].

Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольнятимуть потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко ухвалювати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати в школяра, студента та дорослого вміння вчитися [8].

Традиційно цілі освіти визначалися набором знань, умінь, навичок, якими має володіти випускник. Сьогодні такий підхід виявився недостатнім. Соціуму (професійним навчальним закладам, виробництву, сім'ї) потрібні випускники, підготовлені до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично розв'язувати життєві та професійні проблеми. А це багато в чому залежить не від здобутих знань, умінь, навичок, а від деяких додаткових якостей, які більш відповідають розумінню сучасних цілей освіти і для позначення яких вживаються поняття «компетенції» і «компетентності».

Уведення цих понять у педагогічну практику середньої та вищої шкіл потребує зміни змісту й методів освіти, уточнення видів діяльності, якими повинні оволодіти учні та студенти до закінчення освіти і під час вивчення окремих предметів. Визначення випускника, який володіє компетенціями, тобто тим, що він може робити, яким способом діяльності опанував, до чого він готовий, – називають компетентнісним підходом.

Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінувальної освітньої парадигми з переважною трансляцією знань та формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здібності випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатфакторного соціально-

політичного, ринково-економічного, інформаційно й комунікаційно насиченого простору.

Цілеспрямоване входження України у світову спільноту модернізації міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою потребує від організаторів вищої освіти поетапної реалізації складових наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де виразною ознакою її змісту є розбудова на компетентнісно зорієнтованій основі [7].

Цей процес зумовлено кількома причинами:

- по-перше, переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення студентами знань, і предметних умінь і навичок (мета так званої «знаннєвої педагогіки»), а й формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання впродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини;

- по-друге, упровадженням моделі особистісно зорієнтованого освітнього процесу як оновленої парадигми освіти, що передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей через вміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, оволодінням ним продуктивними (загальнонавчальними) вміннями й навичками та розгорнутою рефлексією, а з іншого – сформованістю позитивного емоційно-ціннісного ставлення до процесу діяльності, її результату, самореалізації особистості;

- по-третє, особливими акцентами на глобалізацію всіх сфер життєдіяльності особистості й суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу, що потребує від вищої школи надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці;

- по-четверте, необхідністю опанувати мистецтво швидких трансформаційних змін в освітніх системах як у локальному (регіональному, національному) середовищі, так і глобальному просторі.

Компетентність є предметом дискурсу у професійних співтовариствах філософів, психологів, педагогів, менеджерів, економістів тощо. Багатоманітність компетентності означає, що існують різні погляди як на визначення, так і на застосування, зміст і структуру компетентностей. Має місце також нечіткість визначення цього поняття та його онтологічних меж.

Популяризацію компетентності в науково-освітньому середовищі здійснив Наум Хомський, який, аналізуючи процеси засвоєння граматичної будови рідної мови, дійшов висновку, що в основі мовної поведінки, зокрема комунікативної діяльності людини, загалом лежать знання фундаментальних лінгвістичних категорій (універсалій), а також спроможність конструювати граматику – ті правила, що конвенційно прийнятні для мовного середовища в

цілому. Зазначені знання мають емпіричний характер і є імпліцитними. Як правило, вони не усвідомлюються носіями мови й функціонують за принципом лінгвістичної інтуїції. Тим не менше, попри недостатньо раціоналізований рівень, саме вони дають людині змогу оперативно розуміти більшість висловлювань та інформаційного масиву загалом. Такі знання Н. Хомський, власне, і назвав компетентністю [4].

Аналіз актуальних досліджень дає підстави для ствердження про ґрунтовне вивчення психолого-педагогічної сутності компетентнісного підходу та різних видів компетенцій і компетентностей. Нині науковці не тільки досліджують компетенції, виділяючи від 3 до 39 (Дж. Равен) видів, а й починають будувати професійне навчання, маючи на увазі їх формування як кінцевий результат цього процесу (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська). Дослідники для різних видів діяльності виділяють різні види компетентності [1; 2; 3; 4].

Професійно-педагогічна компетентність, за Н. Кузьміною, включає п'ять елементів або видів компетентності: «спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни; методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, напрямів, аутопсихологічна – гідності й недоліків власної діяльності та особистості» [7].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performans and Instruction), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності включає знання, навички та відносини, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності.

Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, відомі російські вчені А. Хуторський та В. Краєвський трактують компетентність у певній галузі як «володіння відповідними знаннями й здібностями, які дають змогу ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній», тобто компетентність є результатом набуття компетенції. На думку дослідників, сьогодення характеризується низкою спроб визначити поняття «компетентність» із освітнього погляду. Наприклад, на нараді концептуальної групи проекту «Стандарт загальної освіти» сформульоване таке робоче визначення поняття «компетентність», як: «готовність учня використовувати засвоєні знання, навчальні вміння та навички, а також способи діяльності в житті з метою розв'язання практичних і теоретичних задач» [8].

Відповідно до поділу змісту освіти на загальну метапредметну (для всіх предметів), міжпредметну (для циклу предметів або освітніх галузей) і предметну (для кожного навчального предмета), А. Хуторський виділяє трирівневу ієрархію компетентностей: ключові компетентності – належать до загального (метапредметного) змісту освіти; загальнопредметні компетентності – до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей; предметні компетентності – частки стосовно двох попередніх рівнів компетентності, що мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних предметів [7].

Українські вчені визначили сім ключових компетентностей школярів: уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, з інформаційних і комунікаційних технологій, здоров'язбережувальна. Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти у 2008 р. створено «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти» (ГСВО), в основу якого покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінювання знань до оцінювання компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому.

Запропоноване в європейському проекті TUNING «...поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті)». Поняття «компетенція» включає не тільки когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). У формуванні компетенції вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, а й освітнє середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітні технології, включаючи самостійну роботу студентів тощо. Треба підкреслити узагальнений, інтегральний характер поняття «компетенція» стосовно понять «знання», «уміння», «навички» [8].

В. Луговий щодо категоризації компетентностей застосовує ще один досить універсальний підхід: «Більш системно й науково обґрунтовано можна було б визначити та згрупувати компетентності, ураховуючи види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб'єкт-об'єктних (суб'єктних) відносин. У такому разі можна теоретичним шляхом дійти висновку про існування п'яти видів компетентностей: інтелектуально-знанневих, творчо-інноваційних, ціннісно-орієнтаційних, діалогу (консенсусно)-комунікаційних, художньо-творчих».

В. Луговий за змістом і роллю поділяє компетентності на загальні (ключові) та специфічні (предметні). Емпіричним шляхом ним визначено перелік загальних компетентностей, властивих різним предметним

галузям освіти, який містить інструментальні, міжособистісні та системні компетентності.

Н. Кропотова визначає професійну компетентність як «систему особистісних якостей, знань і вмінь, що обумовлюють готовність і здатність фахівця (професіонала) здійснювати професійну діяльність у контексті наявних соціально-економічних і соціокультурних реалій». С. Сисоєва та І. Соколова під «професійною компетентністю фахівця» розуміють «інтегровану властивість особистості, що визначатиме здатність фахівця здійснювати професійну діяльність на найвищому рівні» [4].

Професійна компетентність, на думку С. Калашникової, – це здатність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність, і ця здатність є результатом набуття фахівцем необхідних компетенцій. Запровадження компетентнісного підходу в діяльність вищих навчальних закладів накладає певні вимоги на варіативну складову стандартів вищої освіти, потребує перегляду під кутом зору компетентнісного підходу методичних систем вивчення різноманітних навчальних дисциплін (мети, змісту, методів, засобів, форм організації навчання).

У Національному освітньому глосарії поняття «компетентність/компетентності (Competence, competency/competences, competencies)» визначено так: за проектом Тюнінг Європейської Комісії, це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою/навчальною програмою. Компетентності покладено в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями.

Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. № 1341 запропоновано послуговуватися такими визначеннями компетентність/компетентності, як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Наведемо формулювання розглядуваного терміну, яке наведено в новій редакції Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти».

Мета статті – визначити умови формування духовно-моральної компетентності майбутніх викладачів християнської педагогіки у вищій школі.

Методи дослідження: 1) теоретичні: вивчення, аналіз і узагальнення педагогічної та спеціальної літератури; 2) емпіричні: бесіда, опитування, педагогічне спостереження; 3) педагогічний експеримент; 4) обробка даних.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи вищенаведені дані, констатуємо, що пріоритетною характеристикою викладача вищої школи є його компетентність як здатність орієнтуватись у швидкоплинних умовах професійної діяльності, оскільки затребуваним є фахівець, який не чекатиме інструкцій, а прийматиме самостійні рішення, відрізнятиметься мобільністю, динамізмом і конструктивністю. Ми вважаємо, що загальнокультурна компетентність педагога, яка полягає в досягненні високого рівня розвитку в суспільному, виробничому й духовному житті, характеризує викладача християнської педагогіки як інтелігентного, вихованого, толерантного, ґречного фахівця, впливатиме на формування окремих компетентностей у студентів.

Поняття компетентності вченими подається в широкому смисловому діапазоні: як сукупність знань, умінь, навичок і способів дії індивіда в контексті певного предмета, галузі знань, що формуються у процесі навчання і слугують засобом досягнення мети навчання – формування компетентності. Уміле узгодження окремих компетентностей за найважливішими напрямками діяльності є необхідною умовою формування компетентного працівника. Компетентність вбирає в себе коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями й досвідом. Компетентна в певній сфері людина має такі знання і здібності, які дають змогу їй обґрунтовано говорити про цю сферу й ефективно функціонувати в її межах.

На думку С. Калашникової, правомірно використовувати ключові поняття компетентнісного підходу та їх взаємозв'язок у такому формулюванні: компетентність (у множині – компетентності) – здатність людини ефективно виконувати певну (професійну) діяльність; компетенція (у множині – компетенції) – ***особиста якість людини, що визначає її поведінку та впливає на рівень виконання певної (зокрема професійної) діяльності.*** Компетентність є результатом набуття компетенцій. Компетенції є складовими компетентності. Ланцюжок компетентнісного підходу (від меншого до більшого) є таким: індикатор → індикатори → компетенція → компетенції → компетентність → компетентності.

Компетентнісний підхід у сфері вищої духовно-моральної освіти на християнських засадах, який ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, потребує подальшого наукового дослідження, оскільки він вимагає від учасників освітнього процесу кардинально змінювати як мету, так і вектор змісту вищої християнської освіти: від передавання знань і вмінь предметно-духовного змісту до формування духовно-розвиненої особистості з життєвими і професійними компетентностями.

Упровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх фахівців християнської педагогіки і психології (соціології, культурології – усіх навчальних дисциплін гуманітарного циклу) передбачає розроблення нових стандартів вищої християнської освіти (освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, навчальних планів, педагогічних технологій на християнських засадах тощо), розширення в структурі навчальних програм міжпредметного духовно-морального компонента, упровадження інтегрованих навчальних дисциплін духовно-морального спрямування, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей, зокрема духовно-моральними.

Людина може бути компетентною як професіонал, але відсутність у неї належно розвинених власне особистісних компетенцій (комунікативність, презентабельність, повага до людей, толерантність, гнучкість тощо) значно зменшує результативність та ефективність її роботи. Саме особистісні компетенції дають можливість досягти успішності у професійній діяльності. Бути компетентним фахівцем – значить бути всебічно обізнаною в усіх сферах своєї професійної діяльності особистістю, уміти на основі здобутих знань і навичок кваліфіковано орієнтуватися в будь-якій неординарній ситуації й ухвалювати нестандартні рішення.

Підготовка майбутнього викладача християнської педагогіки вищої школи передбачає виховання особистості, яка ставитиме перед собою завдання самовдосконалення та саморозвитку; позитивно впливатиме на духовне життя суспільства. Безумовно, духовність і мораль – це взаємопов'язані регулятори суспільних відносин, які традиційно є чинниками організації взаємин і зв'язків, у процесі яких виявляється ставлення особистості до людей та самої себе. Моральне виховання формує в людині характерні для суспільства норми поведінки. Відповідно до цього, професійна підготовка майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу мусить включати й формування духовно-моральної компетентності.

Розглядаючи духовно-моральну підготовку як частину професійної підготовки в умовах магістратури вищого навчального закладу, варто зазначити, що така компетентність визначається рівнем свідомості та самосвідомості, духовних ціннісних орієнтацій, які проявляються в межах колективу. Ми вважаємо, що особистісна культура майбутнього викладача Університету визначається рівнем набуття ним системи моральних знань, духовно-моральних переконань, оволодіння знаннями щодо тлумачення та застосування моральних норм у житті з глибокими ціннісними установками, вольовими компетентнісними якостями, які координуватимуть правосвідому професійну діяльність. Компетентний магістр, компетентна людина – це гідна перспектива для реалізації запропонованої формули компетентності з її основними складовими:

- знання як змінювана, динамічна, різноманітна інформація, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести в досвід власної діяльності;
- уміння використовувати ці знання в конкретній ситуації; розуміння, яким чином можна здобути ці знання, для якого знання який метод потрібний;
- адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця в світі, конкретного знання, необхідності чи зайвості його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання.

Отже, духовно-моральну компетентність викладача християнської педагогіки визначаємо як інтегративну особистісну якість, що виявляється в готовності фахівця до ефективної реалізації професійної діяльності на християнських засадах, визначає її духовно-моральну поведінку та впливає на рівень виконання певної (зокрема професійної) діяльності; готовність студента використовувати засвоєні духовно-моральні знання, християнські навчальні вміння та навички, а також способи діяльності в житті з метою розв'язання практичних і теоретичних духовно-моральних задач.

Духовно-моральна компетентність – це готовність, спроможність і потреба жити і працювати за національними духовно-моральними нормами; духовно-моральний розвиток фахівця через усвідомлення Джерела духовності та моралі; формування відповідального ставлення до себе, членів своєї сім'ї, студентської групи, громади, суспільства, викладацької діяльності та її результатів на основі духовно-моральних цінностей; застосування моделі духовно-моральної поведінки для утвердження особистого, сімейного та суспільного духовного здоров'я; усвідомлення ризиків, до яких призводить бездуховність, для власного здоров'я і поведінки, здоров'я і поведінки оточуючих людей. На практиці майбутній викладач християнської педагогіки:

- 1) аналізує й усвідомлює Джерело духовності та моралі через Святе Письмо (Священні книги інших релігій), знайомиться й засвоює зміст традиційних для українського народу духовно-моральних цінностей;
- 2) формує й застосовує модель відповідального ставлення до себе, членів своєї сім'ї, студентської групи, громади, суспільства, професійної діяльності та її результатів на основі духовно-моральних цінностей для утвердження власного, сімейного та суспільного духовного здоров'я, приймає свідомі рішення на користь духовного здоров'я, самопізнання та самореалізації, власної поведінки та добротворчої життєвої позиції;
- 3) усвідомлює ризики та наслідки, до яких призводить бездуховність, для власного здоров'я й поведінки, здоров'я та поведінки оточуючих людей, стану екології і природи;
- 4) аналізує ситуації й виокремлює проблеми, які слід розв'язувати на основі духовно-моральних цінностей; розмірковує, висуває припущення,

доводить власну думку, виявляє почуття, ставлення до оточуючих, керуючись духовно-моральними цінностями.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З огляду на зазначене вище можна зробити такі висновки:

- було визначено зміст поняття «духовно-моральна компетентність» як форму відображення моральних явищ, які включають в себе сукупність уявлень про справедливість, принципи та ідеї, які стосуються духовного виміру життя фахівця, а також інтелектуальні й поведінкові процеси і стани в межах правового та морального поля, що в сукупності становить систему знань, умінь і навичок, моральних позицій, мотивів та переконань і установок, які відображаються у схвалених рішеннях і спрямовані на пізнання, самовдосконалення, саморозвиток особистості фахівця у сфері викладацької діяльності;

- спираючись на концептуальні положення, визначено умови формування духовно-моральної компетентності та методичні рекомендації щодо її впровадження в освітній процес вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жуковський, В. М. (2014). Духовно-моральні знання вчителя – основа національного відродження України за умов сучасних цивілізаційних змін. У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*, (сс. 262–279). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (Zhukovskiy, V. M. (2014). Spiritual and moral knowledge of a teacher as a basis of national revival of Ukraine under modern civilizational changes. In O. A. Dubasenok (Ed.), *Professional Pedagogical Education: emerging and developing of pedagogical knowledge* (pp. 262-279). Zhytomyr: Franko Zhytomir State University Publishing House).

2. Концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах: курси «Етика», «Основи християнської етики», «Основи релігійної етики» (*Conceptual framework for learning subjects of spiritual and moral direction in general education institutions: courses "Ethics", "Basics of Christian Ethics", "Basics of Religious Ethics"*). Retrieved from: <http://uazakon.com/document/fpart16/idx16792.htm>.

3. Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для використання в основній і старшій школі у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням українською мовою у 2012/13 навчальному році (*The List of training programs, textbooks and training manuals recommended by Ministry of Education, Science, Youth and Sports of Ukraine for using in general and high school in Ukrainian-speaking general education institutions for 2012/2013 training year*). Retrieved from: <http://osvita.ua/school/news/30819/>

4. Сисоєва, С. О. (2011). Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: зб. наук. пр.*, (сс. 3–11). Рівне: НУВГП (Sysoieva, S. O. (2011). Pedagogical competence of a lecturer at higher educational establishments of non-pedagogical direction. In *Competence Approach in Modern University Education* (pp. 3–11). Rivne: NUVGP).

5. Тарахонич, Т. І. (2003). Право та мораль у системі соціальної регуляції. *Проблеми філософії права*, Т. 1, 147–149. (Tarakhonych, T. I. (2003). Law and Moral in the system of social regulation. *Problems of the Law Philosophy*, Vol. 1, 147–149).
6. Тюріна, Т. Г. (2005). *Духовна педагогіка: витоки, сутність і перспективи розвитку*. Львів: СПОЛОМ (Tiurina, T. H. (2005). *Spiritual Pedagogy: origin, nature and perspectives for development*. Lviv: SPOLOM).
7. Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58–64 (Khutorskoi, A. V. (2003). Key competencies as a component for personality-oriented educational paradigm. *National Education Journal*, 2, 58–64).
8. Сіданіч, І. Л. (2016). *Збірник нормативно-правових актів і документів щодо запровадження предметів духовно-морального спрямування в систему освіти України*. К.: Вид-во ДВНЗ «УМО» (Sidanich, I. L. (2016). *The Collection of normative legal acts and documents concerning introducing subjects of spiritual and moral direction into education system of Ukraine*. Kyiv: University of Management of Education Publishing House).

РЕЗЮМЕ

Сіданіч Ирина. Духовно-нравственная компетентность педагога как условие обеспечения духовно-нравственного направления преподавания учебной дисциплины в образовательных учреждениях.

В статье рассматриваются теоретические основы духовно-нравственной компетентности магистров христианской педагогики как профессиональной основы в процессе преподавания учебных предметов духовно-нравственного направления в учебных заведениях Украины. Автор анализирует компетентность как составляющую часть научных исследований, рекомендует пути оптимизации духовно-нравственного образования в учебных заведениях.

Ключевые слова: компетентность, духовно-нравственная компетентность, учебные предметы духовно-нравственного направления.

SUMMARY

Sidanich Iryna. Spiritual and moral competence of the teacher as a basis for teaching academic subjects in education institutions.

The article addresses theoretical basis of spiritual and moral competence of Masters in Christian Education as a professional basis for teaching subjects of spiritual and moral direction at education institutions of Ukraine. The author analyzes competence as an integral part of research, recommends ways of optimizing the spiritual and moral education in education institutions.

Training of the future teacher of Christian pedagogy for higher education provides education of the person who will set himself the task of self-improvement and self-development; positive impact on the spiritual life of society. Of course, spirituality and morality are linked regulators of social relations that traditionally are factors of relationships and connections in the process of which is formed the individual attitude to people and to himself. Moral education shapes the human characteristic of social norms of behavior. Accordingly, future specialist's training in terms of higher education should also include formation of spiritual and moral competence.

Considering spiritual and moral training as part of training in terms of the magistracy of higher education, it is worth noting that this competence is determined by the level of consciousness and identity, spiritual values, which are shown within the team. We believe

that the future university lecturer's personal culture depends on the level of entry into the system of moral knowledge, spiritual and moral beliefs, mastery of knowledge concerning the interpretation and application of ethical standards in the life of the deep values, strong-willed qualities of competence, which will coordinate with law obedient professional activities. Competent Master is a worthy prospect for implementing the proposed formula competency of its main components: knowledge as variability, dynamic, diverse information, which should be able to find and weed out unnecessary, transfer of experience of own activities; ability to use knowledge in a particular situation; understanding how to get the knowledge and for which knowledge which method is right; adequate evaluation of himself, the world, his place in the world, particular knowledge or superficial things necessary for his work, as well as methods of obtaining or use.

Summarizing the views of scientists and these regulations it's appropriate to formulate the term "spiritual and moral competence" as an integrative personal quality that manifests itself in readiness for the effective implementation of professional activity on Christian principles – personal quality of man that defines its spiritual and moral behavior and affects the level of performance of some (including professional) activities; willingness to use spiritual and moral knowledge, Christian education and skills, and ways of life to solve practical and theoretical spiritual and moral problems.

Key words: *competence, spiritual and moral competence, academic subjects of spiritual and moral direction*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Козинець Ольга Контроль і координація як елементи механізму управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини XX ст.	3
Кушнірова Лариса Програми і праці з української мови та методики її навчання у 20–30-ті рр. XX ст. в оцінці В. Масальського	13
Ляшкевич Антоніна Виникнення навчальних закладів морського профілю на південноукраїнських землях (кінець XVIII – початок XIX ст.)	24
Рябуха Іван Закладення науково-методичного та загальнопедагогічного базису морської освіти (друга половина XVIII століття).....	34
Сапіга Світлана Соціально-педагогічні умови розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях.....	44
Шевченко Тетяна Підготовка кандидатів та підвищення виховного потенціалу батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу: здобутки, проблеми і перспективи	55
Штань Ольга Рефлексивне осмислення виховання учнів Охтирського дитячого містечка крізь призму нової української школи (1922–1930 рр.).....	66
Уварова Тетяна Збагачення змісту урочної діяльності підлітків навчальним матеріалом, пов'язаним із висвітленням шляхів досягнення людиною щастя як особистісної самореалізації	76

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Єременко Інна, Сбруєва Аліна Забезпечення якості підготовки докторів філософії в контексті розбудови Європейського простору вищої освіти	86
Зуєва Лариса Методологічні засади психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України і Канади	103
Лещенко Марія, Гринько Вікторія Зарубіжний досвід використання теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера в навчальному процесі.....	113
Огієнко Олена Сучасна система вищої освіти США: особливості функціонування та розвитку.....	131

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Балашов Дмитро Обґрунтування моделі процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності	142
Барановська Ірина Вокальна підготовка майбутніх учителів музики засобами театрального мистецтва	150
Березан Валентина Підготовка студентів соціономічних спеціальностей до формування в молодших школярів грамотного й безпечного використання web-технологій.....	160
Бойко Ганна Цілі і зміст формування в майбутніх фахівців із харчових технологій англomовної компетентності у професійно орієнтованому монологічному мовленні.....	173
Валентон Інна Навчальна автономія майбутніх менеджерів у процесі формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в читанні	184
Коваленко Наталія Метод категоріального аналізу у студентському педагогічному дослідженні.....	197
Козлова Олена, Бушнєв Юрій Педагогічні умови формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу	209
Окопна Яна Вправи для формування німецькомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні та письмі майбутніх туризмознавців: із досвіду експериментальної розробки	219
Сіданіч Ірина Духовно-моральна компетентність педагога як передумова забезпечення духовно-моральної спрямованості викладання навчальних предметів у закладах освіти.....	229

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Козинец Ольга. Контроль и координация как элементы механизма управления развитием школ передового опыта в системе отечественного медицинского образования второй половины XX в.	3
Кушнирова Лариса. Программы и труды по украинскому языку и методике обучения в 20–30 гг. XX в. в оценке В. Масальского.....	13
Ляшкевич Антонина. Возникновение учебных заведений морского профиля на южноукраинских землях (конец XVIII – начало XIX в.)	24
Рябуха Иван. Заложение научно-методического и общепедагогического базиса морского образования (вторая половина XVIII столетия)	34
Сапига Светлана. Социально-педагогические условия развития личностного потенциала подростков в скаутских общественных организациях	44
Шевченко Татьяна. Подготовка кандидатов и повышение воспитательного потенциала родителей-воспитателей детских домов семейного типа: достижения, проблемы и перспективы.....	55
Штань Ольга. Рефлексивное осмысление воспитания учащихся Ахтырского детского городка сквозь призму новой украинской школы (1922-1930 гг.).....	66
Уварова Татьяна. Обогащение содержания урочной деятельности подростков учебным материалом, связанным с освещением путей достижения человеком счастья как личностной самореализации	76

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Еременко Инна, Сбруева Алина. Обеспечение качества подготовки докторов философии в контексте развития Европейского пространства высшего образования	86
Зуева Лариса. Методологические основы психолого-педагогической подготовки профессиональных судей в системе судейского образования Украины и Канады	103
Лещенко Мария, Гринько Виктория. Зарубежный опыт использования теории множественного интеллекта Говарда Гарднера в учебном процессе.....	113

Огиенко Елена. Современная система высшего образования США: особенности функционирования и развития	131
--	-----

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Балашов Дмитрий. Обоснование модели процесса подготовки будущих учителей физической культуры к инновационной профессиональной деятельности	142
Барановская Ирина. Вокальная подготовка будущих учителей музыки посредством театрального искусства	150
Березан Валентина. Подготовка студентов социологических специальностей к формированию у младших школьников компетенций грамотного и безопасного использования Web-технологий	160
Бойко Анна. Цели и содержание формирования у будущих специалистов по пищевым технологиям англоязычной компетентности в профессионально ориентированной монологической речи	173
Валентон Инна. Учебная автономия будущих менеджеров в процессе формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в чтении	184
Коваленко Наталья. Метод категоріального анализа в студенческом педагогическом исследовании.....	197
Козлова Елена, Бушнев Юрий. Педагогические условия формирования гражданской позиции будущих учителей во внеучебной деятельности педагогического колледжа	209
Окопная Яна. Упражнения для формирования немецкоязычной профессионально ориентированной компетентности в устной и письменной речи будущих туризмоведа: из опыта экспериментальной разработки	219
Сиданич Ирина. Духовно-нравственная компетентность педагога как условие обеспечения духовно-нравственного направления преподавания учебной дисциплины в образовательных учреждениях...	229

CONTENTS

SECTION I. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Kozynets Olga. Control and coordination as elements of a mechanism for managing the development of schools of excellence in the system of national medical education in the second half of the XX century.....	3
Kushnirova Larysa. Academic programmes and works on the Ukrainian language and methods of its teaching it in the 20–30 of the XX century from V. Masalskyi's evaluation	13
Lyashkevich Antonina. Emergence of the education institutions of marine profile in the southern Ukrainian lands (the end of the XVIII – the beginning of the XIX century)	24
Ryabukha Ivan. Creation of scientific-methodological and general pedagogic basis for maritime education (second half of the XVIII century)	34
Sapiha Svitlana. Socio-pedagogical conditions for the development of the personal potential of adolescents in Scout public associations	44
Shevchenko Tatiana. Training candidates and increasing the educational potential of the foster parents from family type orphanage: achievements, problems and prospects	55
Shtan Olha. Reflexive comprehension of the pupils' upbringing in the Okhtyrskyi children's town through the prism of new Ukrainian school (1922–1930)	66
Uvarova Tatyana. Enrichment of the content of educational activities of teenagers with educational material related to the coverage of ways of achieving happiness as a personal self-realization	76

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Yeremenko Inna, Sbruieva Alina. Quality assurance of doctoral training in the context of the development of the European higher education area	86
Zuieva Larysa. Methodological foundations of psychological-pedagogical training of professional judges in the system of judicial education of Ukraine and Canada	103
Leshchenko Mariya, Hrynko Viktoriia. Foreign experience of using Howard Gardner's multiple intelligences theory in the learning process	113
Ogienko Olena. Modern system of higher education in the USA: features of development and functioning	131

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Balashov Dmytro. Substantiation of the model of the process of the future physical education teachers' training for innovative professional activity	142
Baranovska Iryna. Vocal training of the future music teachers by theater of arts	150
Berezan Valentyna. Training students of social specialties for the formation of competent and safe use of web-technologies by junior pupils	160
Boyko Anna. Aim and learning content of professional oriented monologue competence formation of the future food technological engineers	173
Valenthon Inna. Training autonomy for the future managers in the professionally-oriented communicative competence formation process in English reading.....	184
Kovalenko Nataliia. Method of categorial analysis in students' pedagogical research	197
Kozlova Olena, Bushnev Yurii. Pedagogical conditions of formation of the future teachers' civic position in extracurricular activities of the pedagogical college.....	209
Okopna Yana. The exercises in forming professionally oriented competence in German oral and written communication for the future specialists in tourism: from the experience of experimental development.....	219
Sidanich Iryna. Spiritual and moral competence of the teacher as a basis for teaching academic subjects in education institutions	229

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2017. – № 10 (74). – 248 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2017.10

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 25.12.2017.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 14,42. Ум. фарб.-відб. 14,42.
Обл. вид. арк. 16,91. Тираж 100 пр. Вид. № 119.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.

