

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
№ 5 (69), 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 № 12 від 28.05.2017)

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. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzezka** – 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));
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія) (**О. О. Коростелев** – доктор педагогических наук, профессор (Россия));
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 Index Copernicus Master List, Cite Factor, Google Scholar, Crossref 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 ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.4(4):371.315

Василь Білокопитов

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-4412-1993

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/003-013

ПРОЕКТ «ТЕНДЕНЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ» ЯК ДЖЕРЕЛО ІНФОРМАЦІЇ ТА ПОШИРЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті висвітлено роль Європейської асоціації університетів у формуванні політики Європейського Союзу в галузі освіти та стосунки з міжурядовими організаціями; визначено впливовість Європейської асоціації університетів на освітньому просторі та механізми підтримки університетів; висвітлено один із основних проектів Європейської асоціації університетів щодо тенденцій європейської вищої освіти; детально схарактеризовано пріоритетні напрями кожного з проектів; зазначено актуальність проведення кожного проекту; визнано, що проект став основним джерелом інформації та інструментом поширення прогресивного практичного досвіду у сфері вищої освіти; доведено доцільність проведення проекту «Тенденції європейської вищої освіти».

Ключові слова: тенденція, вища освіта, Європейська асоціація університетів, вищий навчальний заклад, забезпечення якості вищої освіти, Європейський простір вищої освіти, Європейська кредитно-трансферна система, структура академічних ступенів.

Постановка проблеми. Європейська асоціація університетів (далі – ЄАУ) *European University Association (EUA)* представляє та підтримує вищі навчальні заклади в 46 країнах, забезпечуючи їх унікальним форумом для співпраці та надаючи можливість слідкувати за останніми тенденціями в політиці вищої освіти та науки. EUA відіграє невід’ємну роль у формуванні майбутньої європейської вищої освіти та науки, дякуючи своїй винятковій обізнаності із сектором та різноманітності своїх членів-учасників. Мандат Асоціації щодо Болонського процесу, внесок у формування політики Європейського Союзу (далі – ЄС) у галузі науки та стосунки з міжурядовими організаціями, а також європейські установи та міжнародні асоціації підтверджують її здатність розглядати проблеми в галузі вищої освіти, науки та інновацій, які є ключовими для університетів. ЄАУ – це результат злиття між Асоціацією європейських університетів (*Association of European Universities*) та Конфедерацією ректорських конференцій Європейського Союзу (*Confederation of European Union Rectors' Conferences*), яке відбулося в Саламанці (Іспанія) 31 березня 2001 року.

Як центр, що спеціалізується на вищій освіті та науці, ЄАУ підтримує університети через:

- політику просування, надаючи можливість університетам та іншим вищим навчальним закладам (далі – ВНЗ) відповідати зростаючим

сподіванням щодо їхнього внеску в майбутній розвиток європейського суспільства знань;

- захист цієї політики перед вищими інстанціями на різних рівнях і забезпечення того, що голос університетів почують;

- інформування членів ЄАУ щодо політичних дебатів, які значно вплинуть на їхній розвиток;

- удосконалення знань та кваліфікації через проекти, які залучають окремі установи і які приносять їм вигоду, через розвиток політики підтримки;

- укріплення управління та керівництва установ через низку дій, націлених на двостороннє навчання, обмін досвідом та передачу новітнього досвіду;

- розвиток партнерства у вищій освіті і науці між Європою і світом з метою посилення позиції європейських університетів у світовому масштабі.

«Тенденції» ЄАУ супроводжують Болонський процес із моменту його заснування й допомагають у розумінні європейської вищої освіти, яка стрімко змінюється. Звіти «Тенденцій» визнані як основне джерело інформації та інструмент поширення інформації серед основних учасників у галузі вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Було проаналізовано матеріали проектів «Тенденції Європейської вищої освіти» з 1999 по 2015 рік, які є одними з пріоритетних напрямів роботи Європейської асоціації університетів. Матеріали звітів визнано основним джерелом інформації та інструментом поширення прогресивного досвіду серед основних партнерів у сфері вищої освіти.

Мета статті – висвітлити проекти «Тенденції Європейської вищої освіти» та схарактеризувати пріоритетні напрями кожного з них.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених задач було використано теоретичні методи, а саме проведено аналіз, систематизацію й узагальнення матеріалів щодо проектів із питань дослідження.

Виклад основного матеріалу. Проводячи дослідження та розробку проектів, експерти ЄАУ аналізують актуальні проблеми, що стоять перед університетами, а також передовий досвід на користь усіх суб'єктів освітніх перетворень. Фокус-групи, тематичні мережі, анкети для установ, а також відвідування є основними інструментами, що використовуються Асоціацією для постійного забезпечення зворотного зв'язку з учасниками процесу змін. ЄАУ виконує дослідження з широкого кола питань, які мають важливе значення для її членів, таких як якість освіти, фінансування вищих навчальних закладів, погоджений розвиток академічних та наукових ступенів, докторських програм, підготовка молодих дослідників, поширення знань і досвіду управління університетами.

Асоціація є також основою для інформаційної роботи з політичними суб'єктами для розвитку освітніх послуг держав-членів ЄС. Крім того, широке

коло знань, що акумулюються експертами, надають ЄАУ можливість відігравати ключову роль у поширенні інформації щодо поточних реформ в університетах Європи та за її межами. Зокрема, ЄАУ прагне надавати підтримку своїм членам у розумінні й реагуванні на важливі події все більш складного та конкурентного глобального середовища.

З 1999 року Європейська асоціація університетів друкує звіти проекту «Тенденцій Європейської освіти» (*Trends in European Higher Education*). Цей проект супроводжує Болонський процес (далі – БП) з моменту його заснування й допомагає в розумінні напрямів та особливостей розвитку європейської вищої освіти, що стрімко змінюється.

Проект «Тенденції І» 1999 року (*Trends in Learning Structures in Higher Education*) складався з трьох основних напрямів: а) збір даних; б) порівняльний аналіз; в) перевірка достовірності результатів і перегляду звіту й уперше висвітлив складність та різноманітність існуючих структур академічних ступенів та навчальних програм у системах ВО європейських країн. Згідно із Сорбонською декларацією було схвалено розподіл на університетський і післяуніверситетський цикли, але не було обговорено тривалість цих циклів. Проте було визначено шляхи стимулювання бажаної конвергенції та прозорості в європейській рамці кваліфікацій:

1) прийняття Європейської кредитно-трансферної системи (далі – ЄКТС), що збільшило гнучкість національних / інституційних систем та полегшило мобільність як у межах Європейського Союзу і Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО), так і поза його межами;

2) прийняття спільної, але гнучкої основи відповідностей кваліфікацій. Негнучка уніфікована модель була визнана небажаною та нездійсненою;

3) розширення європейського простору забезпечення якості, оцінки й акредитації (сумісні системи забезпечення якості, незалежна оцінка, скоординовані підходи до стандартів якості для транснаціональної освіти);

4) надання допомоги європейським університетам у реалізації нових можливостей [1, 3].

За останні роки все більше країн вводять агенції із забезпечення якості (державні чи незалежні, або охоплюючі весь спектр вищої освіти, або тільки його частину). Це показує зміщення акцентів від «входів» (програм, навчання) в бік «виходів» (знання і компетенції, навчання). Незважаючи на те, що це мало важливе значення для підтримки і, навіть, стимулювання різноманіття можливостей для навчання з точки зору цілей, профілю, змісту й методів, існувала також необхідність конвергенції в стандартах і процедурах забезпечення якості, а також для обміну інформацією та даними щодо аспектів якості по всій Європі. Призначення експертів з інших європейських країн у комісії національних агенцій із забезпечення якості, як і рецензування груп, які відвідують університети,

було б легко реалізувати й надати інформацію про якість іншого типу. Незалежні агенції із забезпечення якості мали бути більше рекомендовані в європейських мережах.

Звіт щодо існуючих структур показав надзвичайну складність і різноманітність навчальних програм і ступенів у європейських країнах. Сорбонська Декларація рекомендувала, щоб дослідження були організовані на рівні студентів та випускників університетів, але не забезпечила індикацію їх тривалості. Дискусії були сфокусовані на вже існуючій європейській «моделі» з 3-ма основними рівнями кваліфікації, що вимагають 3, 5 або 8 років навчання. Не було виявлено жодного суттєвого зближення вбік моделі 3–5–8. Незалежно від наявності традиційних або нових ступенів, бакалавра здобували від 3 до 4 років, і багато європейських країн, що не мали ступеня бакалавра, мали здобувати перші ступені за 4 роки; Однак існувала висока ймовірність подібності щодо тривалості 5 років для досліджень на рівні магістра; але не існувало стандартного 8-річного терміну для ступенів доктора. У той час, як у Великій Британії, США і більшості країн світу – за винятком континентальної Європи – застосовували дворівневі системи (магістрант-аспірант), тривалість досліджень і структури ступенів значно розрізнялися між цими країнами, а тривалість виражалась в академічних кредитах, а не в роках. Було виокремлено кілька важливих тенденцій, що впливали на структуру ступенів/кваліфікацій у Європі. Було відчутно сильний і зростаючий урядовий вплив щодо тривалості досліджень. Недавні реформи в Німеччині та Австрії запровадили нові навчальні програми бакалавр/магістр на добровільній основі поряд із традиційними дипломами, в той час як в Італії та Франції існуючі програми переоформлено в першому циклі та аспірантурі.

Низка семінарів, присвячених основним цілям Болонської декларації на європейському рівні, були ініційовані групою підтримки з метою звернутися до міністрів з проханням імплементації Декларації. Було отримано фінансову підтримку від Європейської комісії, й увагу було зосереджено на таких аспектах, як: механізми накопичення кредитів; забезпечення якості та акредитація на ЄПВО; структури для бакалаврату і ступенів; транснаціональна освіта в ширшому контексті «конкурентоспроможності» або привабливості ЄПВО. У матеріалах «Тенденції II» 2001 року (*Towards a European Higher Education Area: Survey of Change and Reforms from Bologna to Prague*) було сформульовано декілька положень, що набули актуальності в період Болонської декларації до комюніке міністрів вищої освіти у Празі: посилення інтересу та підтримки, узгодження основних цілей процесу, прогрес щодо запровадження спільної структури академічних ступенів, новий ступінь бакалавра, ступінь магістра, ЄКТС, забезпечення якості й акредитація вищого навчального закладу.

Беручи до уваги всі процеси, що відбулися, у майбутньому слід приділяти увагу таким пріоритетам:

- сприяння зближенню в секторі коледжі/політехнічні університети;
- реформа/адаптація навчальних програм у вищих навчальних закладах, які взяли або впроваджують дворівневу артикуляцію;
- зовнішні аспекти, зокрема, щодо привабливості й довіри європейської вищої освіти на глобальному рівні;
- підтримка процесу реформ системи і навчальних планів реконструкції Південно-Східної Європи [2, 3–4].

Проект «Тенденції III» 2003 року (*Progress towards the European Higher Education Area*) став продовженням двох попередніх, які були підготовлені для Болонської (1999 р.) та Празької (2001 р.) конференції. Але, на відміну від двох перших, що в основному базувалися на інформації, наданої міністерствами вищої освіти і конференціями ректорів, автори проекту намагалися відобразити навчання й роботу тих студентів, роботодавців і, найголовніше, власне вищі навчальні заклади, що дало досить повне уявлення про сучасний етап Болонського процесу. Якщо ЄПВО мав стати реальністю, то йому слід було еволюціонувати від урядових намірів і законодавства до необхідних інституційних структур і процесів, здатних забезпечити інтенсивний обмін і взаємне співробітництво. Це означало, що вищі навчальні заклади значною мірою мали безпосередню взяти участь у розробці життєздатних упроваджень понять, які до цього часу були розпливчастими.

Конкретний зміст «Тенденцій III» мав такий вигляд:

- термін «працевлаштування» в контексті навчальних програм на рівні бакалаврату;
- співвідношення між новими двома рівнями;
- кредити робочого навантаження як одиниці накопичення в цій програмі;
- розробка навчального плану, який бере до уваги кваліфікаційні ідентифікатори, ознаки рівнів, навичок і результатів навчання;
- ідея гнучкого доступу та індивідуалізовані шляхи навчання для мінливого складу студентства;
- роль вищої освіти в перспективі навчання впродовж життя;
- умови, необхідні для оптимізації доступу до мобільності;
- значущі внутрішні й зовнішні процедури забезпечення якості.

У цей саме час на розсуд європейської академічної спільноти було винесено такі важливі на той час організаційні питання, які стосувалися:

- 1) компетентності та підтримки БП і його учасників;
- 2) ролі ВНЗ і студентів у створенні ЄПВО;
- 3) підвищення здатності та працевлаштування випускників європейських ВНЗ;
- 4) сприяння й стимулювання мобільності у вищій освіті;
- 5) привабливість ЄПВО для решти світу;

- 6) ролі ВНЗ як осередків конкурентоспроможності;
- 7) ЄПВО в цілому та визнання структур ступенів;
- 8) спільних навчальних програм та ЄКТС зокрема;
- 9) інституційного розвитку (автономія, забезпечення якості й акредитація);
- 10) навчання впродовж життя з урахуванням існуючих і нових викликів перед ВНЗ; розвитку різноманітності профілів [3, 3–5].

«Тенденції IV» 2005 року (*European Universities: Implementing Bologna*) зробили загальноєвропейський аналіз того, як університети реагують на проблеми реалізації Болонських реформ. Демонструючи широку підтримку реформ, у доповіді було відображено досягнуте та питання, які ще слід було вирішити. Крім того, «Тенденції IV» також розглянули зв'язок між вищою освітою й науковим дослідженням, зокрема, щодо докторантських програм. На проміжному етапі остаточного терміну (2010 рік), установленого для реалізації ЄПВО, звіт засвідчив зміщення акценту в Болонському процесі від введення рамкового законодавства до забезпечення успішного й стійкого здійснення реформи у вищих навчальних закладах. Важливим набутком проекту «Тенденції IV» стало висвітлення ступеня залучення й відповідальності європейських університетів у Болонських реформах. На порядок денний було поставлено важливі питання, що потребували негайного обговорення: запровадження двоступеневої структури академічних ступенів на національному рівні; ставлення ВНЗ до двоступеневої структури: ступенів бакалавра, магістра; спільних ступенів; реформи навчальної програми (модулі); питання доступу до вищої освіти (далі – ВО); визнання мобільності студентів і викладацького складу; ЄКТС; додаток до диплома; зв'язок реформ БП з науковими дослідженнями й навчанням; вплив реформ на наукові дослідження в межах ВНЗ [6, 12–22].

Проект «Тенденції IV» був проведений на основі широких досліджень на місцях. У той час як результати досліджень, що містяться в доповіді, мають якісний характер, і, отже, не забезпечують статистичну достовірність, «Тенденції IV» забезпечують остаточну реалізацію Болонських реформ в університетах Європи.

Проект «Тенденції V» 2007 року (*Universities Shaping the European Higher Education Area*) став, мабуть, найамбіційнішим проектом, проведеним ЄАУ. Матеріали звіту забезпечили найповніше уявлення сучасного стану європейської вищої освіти очима вищих навчальних закладів¹, що було підтверджено всебічним аналізом стану європейської вищої освіти та ролі ВНЗ у реформах, а саме: структурні реформи (імплементация трьох циклів); мобільність і визнання; участь студентів у БП; забезпечення якості (внутрішня оцінка, зростання культури якості); навчання впродовж життя. Звіт показав

¹ Більше 900 європейських вищих навчальних закладів сприяли створенню звіту. ЄАУ висловила глибоку подяку всім, хто зробив свій внесок до спільної справи.

прогрес, досягнутий європейськими університетами в реалізації Болонських реформ, та визначив основні завдання на майбутнє². Крім цього, «Тенденції V» розглядали реакцію вищої освіти на навчання впродовж життя, звернули увагу на підтримку студентів, на конкретні проблеми, з якими стикаються у країнах, які недавно вступили в БП. У звіті зазначалося, що сталася екстраординарна зміна європейської вищої освіти, що ВНЗ серйозно займаються реалізацією цих реформ. Проте в доповіді також було наголошено, що вплив БП у сфері культури часто був незначним, що ще залишилося багато роботи в масштабах всього суспільства і що ЄПВО залишається в стадії розробки далеко за межами 2010 року. Важливо, що «Тенденції V» викликали довіру у сфері того, що пріоритетний напрям роботи ЄАУ спрямований на необхідність розвивати сильні інституції в Європі для процвітаючого майбутнього [7, 4–5].

Наступним у цій серії став проект «Тенденції 2010» (*A Decade of Change in European Higher Education*).

Звіт базувався на унікальному та довготривалому аналізі відповідей, що містив дві анкети для ВНЗ (821 відповідь) і національних конференцій ректорів (27 відповідей), які порівнювалися з результатами «Тенденцій» 2005 та 2007 років. Кількісні дані були доповнені якісними даними, зібраними за допомогою 28 виїздів на місця в 16 країн, двох дискусій у фокус-групах і п'яти інтерв'ю регульованих професійних організацій. [4, 6]

Однією з цілей звіту став аналіз точки зору ВНЗ на вплив БП в контексті великих змін, що торкнулися вищої освіти і який підтвердив, що діючі принципи БП щодо прийняття рішень (добровільність, взаємодія з вищою освітою, студенти та інші учасники процесу) призвели до чітко визнаних переваг. Деякі з найбільш конкретних і швидких змін включили реформування докторської освіти і ЄМЗЯ. Аналогічно, успіх реалізації на національному рівні часто ґрунтувався на залученні ВНЗ та студентів до розробки національної політики. Деякі зміни проходили повільніше, оскільки вони включали низку умов, які часто потребували додаткового фінансування, яке не завжди було присутнім. Ще десять років тому ніхто в світі не передбачав таких змін в освітній галузі завдяки розвитку європейської політики. Історично склалося, що європейські університети розглядають себе в якості установ, заснованих на знаннях, які виробляють нові знання й поширюють їх через навчання та інновації. Зв'язки між науково-дослідницькою, викладацькою діяльністю та інноваціями стали вирішальним фактором успіху і тим більше важливі для суспільства, заснованого на знаннях. Таким чином, умови для успішної зміни в наступному десятилітті вимагали зміцнення зв'язків в ланцюжку знань і університетів у центрі європейської та національної політики. Цей звіт мав

² «Тенденції V» також стали звітом ЄАУ міністрам вищої освіти (саміт в Лондоні 17/18 травня 2007 року) для обговорення кульмінації Болонського процесу до 2010 року.

на увазі вищі навчальні заклади, студентів, європейські і національні директивні органи, агентства із забезпечення якості та інші зацікавлені сторони. Цей звіт збігся в часі зі створенням ЄПВО і підтвердив, що імплементація основних принципів БП має позитивні результати. Деякі з найбільш конкретних і швидких змін (магістерська освіта і європейська структура забезпечення якості) відбулися з ініціативи партнерів процесу.

Ролі ВНЗ у Болонському процесі був присвячений окремий розділ, який висвітлював стан ЄПВО на сучасному етапі, структуру ступенів, побудову гнучкої навчальної програми й механізми її запровадження на інституційному рівні, європейські структури на системному рівні, навчання впродовж життя: збільшення учасників і доступності освіти, інтернаціоналізацію, умови для належного впровадження на інституційному рівні [4, 14–97].

Вищезазначений факт було підтверджено даними, представленими більше ніж 800 університетами, які продемонстрували об'єднувальну роль ЄАУ на європейському рівні, що ініціювала розвиток спільної політики і на цій основі отримала можливість представляти й ефективно лобіювати інтереси європейських університетів [8, 5–6].

Звіт проекту «Тенденції 2015» (*Learning and Teaching in European Universities*) став сьомим у серії доповідей тенденцій, опублікованих ЄАУ. За основну мету проекту було обрано висвітлення сприйняття університетів тим змінам, які відбулися в європейській вищій освіті протягом останніх п'яти років, особливо щодо навчання та викладання³.

У «Тенденціях 2015» перша частина була присвячена важливим питанням, а саме: економічна криза та демографічні тенденції; глобалізація й позиціонування ВНЗ.

У другій частині розглядалися: динамічність європейських і національних політичних програм; Європейський простір вищої освіти; політика Європейського Союзу щодо пошуку інструментів підтримки ЄПВО; реформи вищої освіти на національному рівні.

Третя частина «Тенденцій» висвітлила: інституційні стратегії та зміни кількості студентів; зовнішні важелі, які впливають на студентство та збільшення різноманітності студентів.

У четвертій частині обговорювалися: проблеми викладання й навчання; вплив інтернаціоналізації на навчання; вплив дистанційного навчання; зміни в концепції викладання; кадрова політика; поліпшення умов навчання; підтримка прогресування студентства.

³ Звіт базувався на даних анкети, в якій взяли участь 451 ВНЗ з 46 країн (або 48 систем вищої освіти). Респонденти представили більше 10 мільйонів студентів, або близько чверті студентів, що навчаються у ВНЗ Європейського простору вищої освіти.

П'ята частина висвітлила: важливість підтримки навчання та викладання; організаційні структури та людські ресурси; зростання маркетинга в системі вищої освіти тощо [5, 4].

Важливо зазначити, що «Тенденції 2015» прагнули відповісти на такі питання:

1. Якою мірою навчання і викладання стали інституційними пріоритетами?

2. Наскільки великим був зсув у бік до навчання, орієнтованого на студента по всій Європі, чи відбувалося це за підтримки національних та інституційних політик та інших заходів (наприклад, фінансування, розвиток персоналу, внутрішні і зовнішні процедури забезпечення якості)?

3. Які відбулись основні зміни, що вплинули на інституційні зміни, особливо щодо навчання й викладання?

4. Яким чином результати цього дослідження визначають майбутні пріоритети Болонського процесу [5, 10].

За останні 15 років по всій Європі в межах Болонського процесу були проведені великі реформи. Хоча здійснення цих реформ ще не було повністю завершено, найважливішим ставало питання, чи насправді підвищення якості навчання й викладання і його значущості для учнів та суспільства досягло своєї мети. Набагато більше, ніж у минулому, і в залежності від країни і установи, успіх Болонських реформ у підвищенні якості навчання й викладання обговорювався на тлі демографічних змін, і було досягнуто консенсус щодо необхідності підвищення доступності та інтеграції. У той самий час, підвищення якості все більше й більше було пов'язано з цифровізацією, інтернаціоналізацією, потенціалом досліджень та інновацій і, по-різному, впливом економічної кризи. Це передбачало пильнішу увагу не тільки на те, як було реалізовано навчання, спрямоване на студента й переглянуто навчальні плани, але й на роль і становище викладацького складу та організаційних структур у цілому, і, зокрема, у їх здатності стимулювати й підтримувати інновації у процесі викладання і навчання⁴.

У більшості університетів на ЄПВО все ще долали наслідки економічної кризи, яка в деяких місцях погіршилася через негативні демографічні тенденції та міграцію. У доповіді наводилася низка зроблених в університетах кроків у цьому напрямі, а також висвітлювались інші європейські та міжнародні тенденції. Університети обрали стратегічний план, сфокусований на збільшення й розширення участі, підвищення працевлаштування випускників. Важливим моментом «Тенденцій 2015» стала посилена увага до якості навчання та викладання й підтримка з боку викладачів та керівництва ВНЗ. Реалізація результатів навчання продовжувала прогресувати з 2010

⁴ Документи містили інформацію про становище розробки в галузі навчання та викладання у 451 ВНЗ з 46 країн (48 систем вищої освіти), які брали участь в опитуванні з урахуванням цілого ряду зовнішніх факторів, які змінились за останні роки.

року. Результати «Тенденцій 2015» підтвердили перевагу як забезпечення якості, так і інтернаціоналізації, яка була визначена ключовою позицією в «Тенденціях 2010». Так, 92 % ВНЗ заявили, що через мобільність студентів і персоналу та міжнародного співробітництва інтернаціоналізація сприяла підвищенню якості навчання та викладання. Разом із забезпеченням якості та інтернаціоналізацією, використання інформаційно-комунікаційних технологій стало третім основним пріоритетом для вищих навчальних закладів [5, 8].

Висновок. Виступаючи основним представником університетів, Асоціація поставила за мету сприяти й охороняти університетські цінності та університетську автономію; сприяти розвитку зв'язку між системами європейської вищої освіти та дослідженнями; представляти вищу освіту й дослідження, впливати на освітню політику на національному та європейському рівнях, особливо у відношеннях з Європейським Союзом; сприяти співробітництву у вищій освіті та дослідженнях між Європою та іншими частинами світу. Знаходячись у центрі поширення передового досвіду в галузі вищої освіти, ЄАУ підтримує університети та допомагає їм у розробці власної політики, щоб ВНЗ могли відповідати зростаючому рівню суспільних знань, у пропаганді реформаторських стратегій для прийняття рішень на різних рівнях, у розвитку партнерства в освітній галузі. Важливу роль у діяльності ЄАУ відіграє розробка тенденцій із забезпечення якості вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. European University Association (1999). *Trends 1999: Trends in Learning Structures in Higher Education*.
2. European University Association (2001). *Trends 2001: Towards a European higher education area: survey of change and reforms from Bologna to Prague*.
3. European University Association (2003). *Trends 2003: Progress Towards the European Higher Education Area*.
4. European University Association (2010). *Trends 2010: a Decade of Change in European Higher Education*. EUA Publication.
5. European University Association (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*.
6. European University Association (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. EUA Publications.
7. European University Association (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. EUA Publications.
8. European University Association (2009). *Annual Report*.

РЕЗЮМЕ

Белокопытов Василий. Проект «Тенденции Европейской ассоциации университетов» как источник и инструмент расширения практического опыта на европейском образовательном пространстве.

В статье указано на роль Европейской ассоциации университетов в формировании политики Европейского Союза в области образования; определено влияние Европейской ассоциации университетов на образовательном пространстве и механизмы поддержки университетов; освещен один из основных проектов Европейской ассоциации университетов относительно тенденций европейского высшего образования; детально охарактеризованы приоритетные направления

каждого из проектов; указано на актуальность проведения каждого проекта; доказано, что проект стал основным источником информации и инструментом распространения прогрессивного практического опыта в сфере высшего образования; доказана целесообразность проведения проекта «Тенденции европейского высшего образования».

Ключевые слова: тенденция, высшее образование, Европейская ассоциация университетов, высшее учебное заведение, обеспечение качества высшего образования, Европейское пространство высшего образования, Европейская кредитно-трансферная система, структура академических степеней

SUMMARY

Bilokopytov Vasyl. The Project “Trends of European Higher Education” as the source of information and the tool of the practical experience enlargement in European educational area.

The aim of the Trends I has been to provide an overview of structures throughout the European Union and the European Economic Area and an outline of areas of divergence and convergence within these learning structures.

Trends II confirms all the main conclusions reached in the Trends I report; reinforces the observation concerning the move towards a two-tier system, but not necessarily corresponding to the definitions used for the degree structure outlined in the Bologna Declaration; confirms the observation concerning the move towards accreditation; shows that long study programmes at all levels, and rather inflexible mono-disciplinary curricula still exist in several countries and would need to be adjusted to meet the principles of the Bologna Declaration.

The title “Progress towards the European Higher Education Area” was chosen for Trends 2003 as the report concentrated not only on changes in learning structures in Europe, but for the first time analyses and compares developments from the point of view of all the major actors in the process.

Trends IV provided European-wide analysis of how universities were responding to the challenges of implementing the Bologna reforms. It was a significant publication for all those concerned with European higher education, whether universities and students, or governments, business and industry, and other stakeholders.

Trends V showed the progress made by Europe’s universities in implementing the Bologna reforms, and outlined the main challenges

Trends 2010 confirmed that the Bologna method – cooperating with higher education, students, and other participants led to clear advances. Some of the most concrete changes included the reform of Doctoral education and the European quality assurance framework. The success of national implementation had been often predicated on the involvement of higher education institutional participants and students in national policy development.

Trends 2015 is the seventh in the series of Trends reports published by the European University Association. The main goal of Trends 2015 is to document the universities’ perceptions of the changes that have taken place in European higher education in the past five years particularly in relation to learning and teaching.

Key words: tendency, higher education, European University Association, higher educational establishments, quality assurance of higher education, European Higher Education Area, European credit transfer system, structure of academic degrees.

УДК 37.014.25:378.4(4)(09)»71»

Ольга Дацко

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0001-9246-2365

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/014-025

УЧАСТЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ У ФОРМУВАННІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ РЕГІОНУ

У статті висвітлено особливості формування освітньої політики Європейською асоціацією університетів (ЕАУ). Окреслено місію ЕАУ в даному контексті. З'ясовано пріоритети Європейської асоціації університетів в галузі формування освітньої політики (побудова Європейського простору вищої освіти в межах Болонського процесу; наукові дослідження та інновації; інтернаціоналізація вищої освіти й наукових досліджень; підвищення якості освіти європейських університетів; менеджмент, автономія і стабільне фінансування) та напрями освітньо-політичної діяльності даної організації.

Ключові слова: *Європейська асоціація університетів, освітня політика, стратегія, проект, програма, європейські політичні процеси, наукові дослідження.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобальних трансформацій в усіх сферах життя суспільства освітня політика національних урядів зазнає впливу глобальних чинників. Одним із потужних агентів впливу на формування освітньої політики в європейському регіоні виступає Європейська асоціація університетів. Для кращого розуміння процесів, що відбуваються у сфері вищої освіти не тільки зарубіжних країн, а й України, вважаємо за доцільне висвітлити участь ЕАУ у формуванні освітньої політики.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування освітньої політики на європейському просторі знаходять відображення в працях таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як: М. Авшенюк, В. Білокопитов, М. Бойченко, Н. Лавриченко, А. Сбруєва, Дж. К. Верховен, Л. Харві, К. Тюн, С. Теппер, П. Ніборг, А. Барблан та ін.

Мета статті – визначити роль ЕАУ у формуванні європейської освітньої політики.

Виклад основного матеріалу. Європейська асоціація університетів (ЕАУ) представляє та підтримує вищі навчальні заклади в 46 країнах, забезпечуючи їх унікальним форумом для співпраці та надаючи можливість слідкувати за останніми тенденціями освітньої політики в галузі вищої освіти та науки.

У результаті аналізу специфіки участі ЕАУ у формуванні освітньої політики можемо констатувати, що місія ЕАУ як представника думки університетів Європи полягає в тому, щоб вплинути на результати дискусій з питань європейської освітньої політики, яка, у свою чергу, здійснює вагомий вплив на діяльність як національних університетських організацій, так і окремих вишів-членів Асоціації. Разом із тим, ЕАУ надає підтримку її членам у розумінні змін.

Серед пріоритетів діяльності Асоціації виокремлюють наступні: побудова Європейського простору вищої освіти в межах Болонського процесу; наукові дослідження та інновації; інтернаціоналізація вищої освіти та наукових досліджень; підвищення якості освіти європейських університетів; менеджмент, автономія та стабільне фінансування.

Відповідно до пункту 2 Статуту ЄАУ, основними завданнями діяльності організації є: розвиток і захист цінностей університету й університетської автономії; сприяння розвитку єдиної системи Європейської вищої освіти і досліджень; надання активної підтримки і рекомендації для членів Асоціації щодо розвитку національної вищої освіти та наукових досліджень; надання активної підтримки й рекомендації для членів Асоціації щодо підвищення їх внеску в європейське співтовариство; забезпечення інформацією та іншими послугами членів Асоціації; представлення інтересів вищої освіти та досліджень і здійснення впливу на формування політики на національному та європейському рівні, особливо по відношенню до Європейського Союзу; розвиток співпраці між членами Асоціації та створення ефективних мереж; розвиток партнерства у сфері вищої освіти й досліджень між Європою і світом у цілому.

Виходячи з окресленого вище, напрями діяльності ЄАУ, які мають центральне значення для європейського простору вищої освіти та університетів, охоплюють: забезпечення якості, мобільності, безперервного навчання, відстеження та працевлаштування студентів, визнання професійних кваліфікацій, що належать до компетенції ЄС і міжнародних торговельних угод.

Мобільність студентів та викладачів є не тільки однією з основних цілей Болонського процесу, але й важливим елементом інтернаціоналізації викладання і навчання. ЄАУ проявляє жвавий інтерес до цієї проблеми і сприяє розвитку стратегії і передової практики на інституційному, національному та Європейському рівнях.

Наголосимо, що європейські університети оцінюють значний вплив студентської мобільності не тільки на особистість, але і ВНЗ загалом. Зокрема, структурована мобільність – мобільність, упроваджена в об'єднані або спільні ступеневі програми – може бути засобом для кращого обліку досвіду мобільності у процесі навчання й розробки навчальних програм.

Наприклад, у проекті позначення контурів університетської мобільності персоналу та студентів (Mapping University Mobility of Students and Staff (MAUNIMO)) розроблено інструмент позначення контурів мобільності (Mobility Mapping Tool (MTT)), інституційний інструмент самооцінки для різних напрямів політики мобільності, очікувань та інституційної практики. Зазначений інструмент все ще перебуває у функціональному полі діяльності ЄАУ і пропонується в якості членської послуги.

Продовжуючи аналіз проблемних питань формування освітньої політики, наголосимо, що Асоціація закликає університети до розробки своїх стратегій і практик розширення доступу та навчання протягом усього життя, а також брати активну участь у політичній дискусії щодо формування національної та Європейської структури для навчання протягом усього життя. Навчання протягом усього життя є визнаним пріоритетом Європейської вищої освіти як у контексті Європейського Союзу, так і Болонського процесу. Набуття першочергового значення пов'язано з процесами глобалізації і швидко змінюваною економічною й технологічною трансформацією, демографічними змінами і в результаті – подовженням тривалості й диверсифікацією кар'єрного розвитку, а також для забезпечення соціальної справедливості і правосуддя як найвищих демократичних цінностей. Навчання протягом усього життя також є ключовим для реалізації студенто-центрованого навчання.

Таким чином, виходячи із вищезазначеного, впливає постійно зростаюча відповідальність Європейських університетів за диверсифікацію підходів щодо задоволення потреби студентів і учнів різних профілів.

Починаючи з моменту свого створення у 2001 році, ЄАУ активно проводила свою кампанію, орієнтуючи університети на підвищення участі в навчанні протягом усього життя. На прохання французької президії ЄС, ЄАУ розроблено й упроваджено в 2008 році Хартію європейських університетів з навчання протягом усього життя. Ураховуючи різноманіття визначень та підходів до навчання протягом усього життя в різних країнах Європи, проект «Формування інклюзивних та інтерактивних стратегій університету» (СИРУС) підтримує 30 європейських університетів у розвитку і поглибленні їх стратегії навчання протягом усього життя [10].

Прогрес інституційних стратегій і структур у питаннях навчання протягом усього життя й розширення доступу також оцінюється в доповіді ЄАУ про тенденції розвитку вищої освіти та ще двох нормативних документах [11]:

1) Хартія європейських університетів з навчання протягом усього життя (2008) (European Universities' Charter On Lifelong Learning). Метою цієї Хартії, записаної у вигляді зобов'язань вишів у розробці та впровадженні стратегії безперервного навчання, є допомога відповідних урядів і регіональних партнерів Європейським університетам стати необхідним базисом Європи знань [3];

2) Залучення до навчання протягом усього життя: Формування інклюзивних та інтерактивних стратегій університету (2011) (Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies).

У Хартії європейських університетів з безперервного навчання, прийнятої у 2008 році, відправною точкою є проект під назвою «Формування Інклюзивних та інтерактивних стратегій університету» (СИРУС) (SIRUS «Shaping

Inclusive and Responsive University Strategies»), у якому визначено процеси розробки, прийняття й реалізації нових стратегій навчання протягом усього життя з точки зору вищих навчальних закладів. У документі висвітлено досвід 29 вишів з 18 європейських країн щодо створення та оновлення організаційної стратегії навчання протягом усього життя. Крім того, подано конкретні приклади того, як виші вирішують організаційні та інші питання, фактори успіху й перешкоди, з якими вони стикаються на своєму шляху.

Зазначимо, що проект СИРУС пропонує можливості для різних груп вишів для розвитку й удосконалення власних стратегічних підходів до безперервної освіти за допомогою інтерактивних дискусій з колегами з різних країн Європи. Завданнями проекту стали: підтримка вишами розробки, впровадження й удосконалення стратегії безперервного навчання; перевірка виконання десяти зобов'язань, прийнятих Хартією європейських університетів з безперервного навчання; забезпечення поширення передового досвіду університетами, урядами й зацікавленими сторонами; сприяння подальшому розвитку стратегічних рекомендацій.

Останні структурні реформи європейських систем вищої освіти, зміна характеру студентства й відносно скорочення державного фінансування змушують університети постійно відстежувати прогрес своїх студентів протягом усього життєвого циклу студент і працевлаштування. Працевлаштування молодих спеціалістів є областю особливого занепокоєння в багатьох європейських країнах, а також стало основою порядку денного економічного зростання Європейського Союзу на період до 2020 року.

Процедура оцінки студентських досягнень та їх прогресування після закінчення навчання на робочому місці й подальше навчання набули особливої важливості для університетів: в епоху масовізації вищої освіти це допомагає їм краще зрозуміти вплив студенто-центрованих програм модульного навчання та їх актуальність на ринку праці, а, отже, поповнювати важливою інформацією для систематичного оновлення курсів і допоміжних послуг.

ЕАУ здійснила аналіз університетських систем відстеження прогресування студентів та працевлаштування випускників і задоволеності в контексті проекту (TRACK-IT). У проекті запропоновано рекомендації щодо того, як університети можуть краще розвивати свої схеми стеження. Він також забезпечує попередження щодо занадто спрощеного використання даних спостереження, зокрема щодо працевлаштування випускників [12].

Позитивні здобутки щодо питання відстеження та працевлаштування випускників університетів відображені в документі ЕАУ «Шляхи прогресування відстеження студентів і випускників» (2012) [13].

Європейський Союз ввів у дію правові рамки для професійних кваліфікацій. Професійна підготовка в багатьох випадках надається вищими навчальними закладами і є важливою для ЕАУ. У 2007 році

Директива 2005/36/ЄСⁱ про визнання професійних кваліфікацій набула чинності. Документ регулює автоматичне розпізнавання базових кваліфікацій, необхідних для практичної медицини, стоматології, загальної сестринської справи, акушерства, ветеринарної хірургії, фармації та архітектури на внутрішньому ринку ЄС. На додаток до цих «галузевих» професій, наявні сотні інших професій, що підпадають під дію загальної системи Директиви, у яких визнання не є автоматичним [2].

Нещодавно прийнята Директива 2013/55/ЄС є більш тісно пов'язаною з Болонським процесом, ніж попередня. Документ підлягає подальшому розгляду в 2018 році, але буде продовжувати розвиватися в проміжному порядку, а впроваджувані підзаконні акти та делеговані підзаконні акти (нові) вступають у силу.

Професійна підготовка в багатьох випадках здійснюється вищими навчальними закладами. У 2007 році Асоціація провела майстер-клас для вивчення можливостей узгодження Директиви з політикою та інструментами Європейського простору вищої освіти. У результаті проведення майстер-класу ЄАУ було опубліковано «Довідковий документ за результатами майстер-класу ЄАУ за галузевим професіями, жовтень 2007 року» та «Доповідь про роботу семінару» [1].

Після проведення майстер-класу ЄАУ здійснила моніторинг відповідних змін в інституціях ЄС, а також у контролюючих, професійних, академічних та студентських органах шляхом їх періодичного оновлення.

У жовтні 2010 року ЄАУ скликала наступну нараду в Європарламенті, на якій було заслухано низку доповідей: Болонський процес і Директива 2005/36/ЄС: точки розбіжності, Говард Девіс, старший радник ЄАУ (2010); Оцінка Директиви про професійні кваліфікації, Юрген Тідьє, Генеральний Директорат Європейської Комісії з питань внутрішнього ринку та послуг (2010); Доповідь на нараді в Європейському парламенті 14 жовтня 2010 року, Говард Девіс, старший радник ЄАУ (2010).

Комісія розробила низку поправок до Директиви: Інформаційна записка ЄАУ про пропоновані комісією поправки до Директиви 2005/36/ЄС про визнання професійної кваліфікації (2012); Позиційний документ ЄАУ про пропоновані комісією поправки до Директиви 2005/36/ЄС про визнання професійної кваліфікації (2012). Згодом законодавче спільне рішення Європейської ради та Європейського парламенту було доповнене поправками і прийнято в якості закону Директиву 2013/55/ЄС.

З точки зору вищої освіти, доповнена Директива є значимою через включення Європейської структури кваліфікацій для навчання впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF) та Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), разом зі сильним акцентом на компетенціях і результатах навчання.

Продовженням проблеми визнання професійних кваліфікацій є налагодження ринкових відносин за надані освітні послуги. У цьому плані ЄАУ проводить моніторинг міжнародних торговельних угод, щодо яких Європейська комісія веде переговори від імені держав-членів ЄС з третіми країнами-партнерами та регіонами. Поки що в таких угодах не передбачається обов'язкове включення вищої освіти, але вони автоматично не виключають її. Як зазначено на офіційному сайті ЄАУ, трактування сутності цих послуг є питанням відкритим для інтерпретації. Вищі навчальні заклади вивчають різні джерела фінансування, відмінності між державними, приватними, неприбутковими та прибутковими джерелами стають усе більш неясними.

Повсюдне використання мобільних телефонів, персональних комп'ютерів, Інтернету та соціальних мереж дозволило створити нові способи спілкування та співробітництва; прогрес електронних і цифрових технологій змінив як приватне життя людей, так і професійну сферу й суттєво трансформував головні сектори економіки.

Слід зазначити, що такі зміни також значно вплинули на розвиток вищої освіти. Протягом останніх десятиліть спостерігається диверсифікація форм електронного навчання відповідно до різних цілей: від інновацій у навчанні та викладанні до забезпечення доступу для різних категорій студентів. ЄАУ здійснює ретельний моніторинг цих подій на інституційному та європейському рівні.

Для кращого розуміння сутності досліджуваного феномену вважаємо за доцільне розкрити сутність поняття «Масові відкриті онлайн-курси». Відповідно до визначення, поданого на офіційному сайті ЄАУ, це цілі курси, пропонувані в Інтернеті, що є безкоштовними для користувачів. Слід наголосити, що вони швидко поширюються, і є суб'єктом для швидкої зміни як у застосуванні, так і використанні. Існують різні припущення щодо того, як розвиток подібних курсів може трансформувати не тільки викладання й навчання, але і вищу освіту в цілому.

ЄАУ здійснює моніторинг розвитку новацій у галузі електронного навчання, з особливим акцентом на масових відкритих онлайн курсах, і публікує свої висновки в щорічних звітах. Так, у дослідженні, яке було розпочато в листопаді 2014 року представлено та проаналізовано результати опитування, проведеного ЄАУ в жовтні–грудні 2013 року. Було охоплено 249 респондентів з вищих навчальних закладів по всій Європі.

Мета дослідження полягала у відображенні можливостей електронного навчання в Європейських університетах та оцінки розуміння важливості його загального впливу на процес навчання і викладання.

Респондентам було запропоновано дати відповідь на питання про тип електронного навчання, який використовують освітні установи, їх досвід у цій сфері та їхні очікування. Розглядалося змішане і онлайн-навчання в різних

форматах. Ураховуючи великий інтерес до масових відкритих онлайн-курсів, значна частина доповіді присвячена цьому питанню. У ході опитування також задавалося питання щодо підтримки структур і послуг, інтра-інституційної координації, забезпечення якості і визнання кваліфікацій.

Результати опитування показали, що переважна більшість установ пропонують змішане навчання та курси онлайн-навчання (91 % і 82 % відповідно). Менш частими у використанні є інші форми забезпечення електронного навчання, зокрема спільне межвідомче співробітництво і ступеневі онлайн-курси. Крім того, майже половина опитаних інституцій висловилися про те, що вони вже мали загально-організаційну стратегію (для електронного навчання).

Університети мають вирішальне значення для майбутнього Європи: вони створюють знання, розвивають інноваційну діяльність, критичне мислення, толерантність та відкритість, забезпечують високий рівень навичок та інноваційного мислення, від якого залежить майбутнє Європи, економічний, соціальний і культурний розвиток. Прогнозуючи розвиток на майбутнє, університети активно реагують на швидкі зміни в середовищі, у якому вони працюють; вони включають в себе вплив глобалізації та нових технологій на викладання й наукові дослідження; і підвищене навантаження на фінансові ресурси в момент, коли кількість студентів продовжує зростати, як і витрати на дослідження.

На особливу увагу заслуговує прагнення ЄС інвестувати у вищу освіту та розвиток наукових досліджень, адже таким чином Європа хоче мобілізувати потенціал і можливості нинішнього й наступних поколінь молоді. Оцінюючи такий значний вплив на освітню політику, ми вважаємо, що подібне інвестування є неодмінною умовою для виходу Європи з економічної кризи й забезпечення майбутнього процвітання європейського освітнього простору. Європейські освітні інституції беруть активну участь у розвитку дослідницьких програм, вирішенні соціальних проблем та мають стійкий авторитет у світі. На основі аналізу наукових джерел, нормативних актів, що забезпечують упровадження європейської освітньої політики університетами, вважаємо за доцільне підкреслити, що в перспективі надзвичайно важливим є той факт, щоб голос університетів був почутий, індивідуально і колективно, підтримуючи, таким чином, розвиток сильного Європейського суспільства знань.

У Робочій програмі ЄАУ на 2015/2016 головна увага зосереджена на зміні курсу освітньої політики, проектів та інших заходів, що плануються до реалізації в найближчі два роки. Вона також ураховує зміни, ініційовані Європейською Комісією щодо фінансування програм вищої освіти на період 2014–2020 рр. (Ерасмус+), які, як очікується, призведуть до зменшення можливості для підтримки ЄС у вигляді грантів на здійснення проектів за цей період [2].

Програма складена згідно з основними напрямками діяльності ЄАУ, які охоплюють: розвиток публічної політики, адвокатування та комунікацію; проектну, програмну роботу в п'яти тематичних областях, які включають в себе основні завдання університетів, у межах яких вони працюють (1) навчання і викладання; 2) дослідження та інновації; 3) інтернаціоналізація; 4) управління і фінансування; 5) інституційний розвиток); і зростання спектру послуг ЄАУ та розвитку її членства.

В аналітичному звіті ЄАУ «Інтернаціоналізація у європейській вищій освіті: європейська політика, інституційні стратегії та підтримка ЄАУ» (Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support) представлено результати дослідження впровадження стратегії інтернаціоналізації європейськими університетами [8].

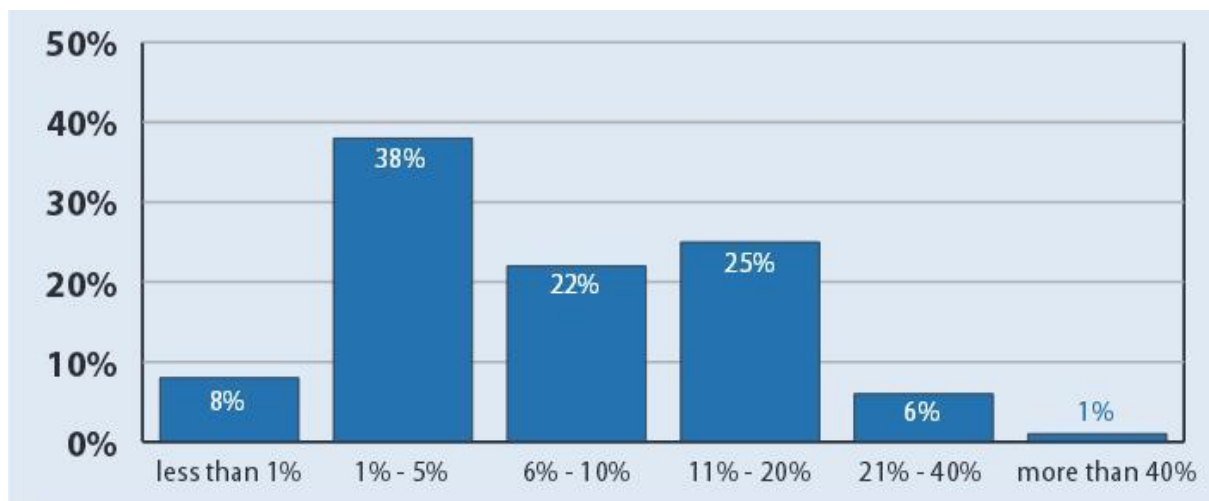


Рис. 1. Відсоток іноземних студентів від загальної кількості тих, хто навчається в установі.

Близько третини респондентів указують, що відсоток іноземних студентів у їхньому виші (здобувачів наукового ступеня доктора філософії і студентів бакалаврату, магістратури, а також здобувачів наукового ступеня доктора наук у певній галузі) становить вище 10 % із загального числа студентів, і на дві третини нижче 10 %. Крім того, результати свідчать про формування певних географічних моделей великої міжнародної студентської популяції, зокрема Північної й Західної, поряд із тим, менш представленою є Східна та Південна Європа.

Європейські університети все більшою мірою усвідомлюють свою глобальну взаємозалежність і необхідність вироблення комплексного стратегічного підходу до інтернаціоналізації, що передбачає злиття викладання, навчання й досліджень.

ЄАУ підтримує європейські університети у стратегічній інтернаціоналізації через низку проектів та цільових послуг. Це такі проекти, як MAUNIMO – планування академічної мобільності студентів та

персоналу (Mapping University Mobility of Students and Staff), ALISIOS – стратегічна інтернаціоналізація сектору вищої освіти (Strategic Internationalisation of the Higher Education Sector), і FRINDOC – робота в межах інтернаціоналізації Докторської освіти (Framework for the Internationalisation of Doctoral Education.).

Фінансова стійкість, збільшення автономії, відповідні регулюючі структури, ефективне управління та лідерські якості є ключовими елементами діяльності університетів для виконання своєї місії й реагування на сучасні виклики прогресуючої глобалізації. Діяльність ЄАУ в зазначених галузях має на меті розвиток і пропаганду єдиної політики європейських і національних директивних органів щодо забезпечення умов для створення потужної автономії, гарної фінансованої стійкості університетів у фінансовому відношенні [7].

Управління університетом та менеджмент значно ускладнилися через такі фактори, як глобальна конкуренція, диверсифікація місії та діяльності для задоволення нових потреб зацікавлених сторін і, як результат, зросла фінансова напруженість, викликана зростанням витрат та економічним спадом. Діяльність ЄАУ в цьому напрямі полягає в підтримці університетів у їхньому прагненні до вдосконалення системи управління й управлінських структур для того, щоб діяти відповідно до стратегії розвитку та отримати ефективний і дієвий результат, зокрема, виявляючи напрями, у яких лідери можуть підвищити свою управлінську здібність.

ЄАУ залучає членів установ та інших відповідних організацій, що діють на європейському рівні, до низки проектів і заходів у сфері управління, автономії та фінансування. Це дає можливість ЄАУ консолідувати широкий набір порівняльних даних, аналіз яких полягає в системі заходів Асоціації, спрямованих на підтримку розвитку державної політики. Завдяки цій роботі, ЄАУ може консультувати фахівців, що приймають рішення з питань, що мають відношення до Європейських університетів, і таким чином гарантувати, що інтереси цього сектора враховуються при прийнятті рішень.

Фінансовий форум ЄАУ (EUA's Funding Forum) є унікальною і всеохоплюючою платформою, відкритою для всіх зацікавлених сторін у фінансуванні вищої освіти – університетів і студентів, державних органів, державних і приватних спонсорів і партнерів [6].

Мета форуму – забезпечити вільне висловлення думок у сфері фінансування до національних і європейських фахівців з прийняття рішень. Форум проводиться раз на два роки і спрямований на: аналіз впливу економічної кризи на університети Європи; погляд у майбутнє щодо Європейського фінансування для університетів та їхніх проблем; вивчення наслідків інтеграції критерію «виконання» в моделі фінансування; дослідження нових ідей, що здатні принести гроші у вищу освіту; допомогу

керівникам університетів у розробці належних стратегій у відповідь на зміну фінансування; обговорення донорських та студентських перспектив щодо стійкого фінансуванняⁱⁱ

Діяльність асоціації за підтримки розвитку громадської (публічної) політики включає: вплив громадських та урядових рішень на європейському рівні; представлення інтересів університетів через політику моніторингу та впливу на політичні процеси й ухвалення рішень на європейському рівні.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що ЄАУ є потужним джерелом формування європейської освітньої політики, представляючи інтереси понад 850 вищих навчальних закладів. Асоціація інформує своїх членів про нові розробки та європейські політичні процеси, які впливають на вищу освіту і наукові дослідження. Одночасно, вона забезпечує точку контакту, консультації та експертну державну підтримку європейських інституцій – Європейської Комісії, Європарламенту і Ради Європи, які є активними учасниками в галузі освіти і наукових досліджень.

Через свою роботу і контакти з установами ЄС та іншими ключовими особами, що приймають рішення, а також з іншими зацікавленими сторонами в галузі, Асоціація прагне до того, щоб інтереси університетів були взяті до уваги шляхом урахування коментарів та рекомендацій від їх імені у зв'язку з розробкою й переглядом низки європейських стратегій, програм та інструментів фінансування, а також матеріалів, представлених університетом на основі порівняльних досліджень і доповідей.

Подальші дослідження в даному напрямі передбачають висвітлення участі ЄАУ у процесі забезпечення якості вищої освіти.

REFERENCES

1. *Background paper to EUA workshop on sectoral professions*. Retrieved from: http://www.eua.be/Libraries/higher-education/background_paper_to_eua_workshop_on_sectoral_professions__october_2007.pdf?sfvrsn=0
2. *Directive 2005/36/EC*. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:EN:PDF>
3. European University Association. *University Leaders' Perspectives*.
4. "European University Association"¹. Registered office Ave de l'Yser 24 1040 Brussels Belgian_statutes_EN_2013_final.
5. *European Universities' Charter On Lifelong Learning*. European University Association Brussels, Belgium 2008 – 12 p.
6. *EUA Work Programme 2015/2016*.
7. *Funding Forum*. Retrieved from: <http://www.eua.be/policy-representation/governance-funding-and-public-policy/Funding-Forum.aspx>
8. *Governance, Funding & Public Policy*. Retrieved from: <http://www.eua.be/policy-representation/governance-funding-and-public-policy>
9. *Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support*. Brussels, Belgium European University Association asbl, 2013. – 24 p.

10. *Public Policy*. Retrieved from: <http://www.eua.be/policy-representation/governance-funding-and-public-policy/public-policy>
11. *Report of the workshop*. Retrieved from: <http://www.eua.be/Libraries/higher-education/report-of-the-workshop.pdf?sfvrsn=0>
12. *Shaping Inclusive and Responsive University Strategies – SIRUS (2009-2011)*. Retrieved from: <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/learning-teaching/shaping-inclusive-and-responsive-university-strate.aspx>
13. *The EUA Trends Reports*. Retrieved from: <http://www.eua.be/policy-representation/higher-education-policies/trends-in-european-higher-education.aspx>
14. *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths TRACKIT*. Michael Gaebel, Kristina Hauschildt, Kai Mühleck, Hanne Smidt Brussels, Belgium European University Association asbl, 2012. – 116 p.
15. *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths TRACKIT*. Retrieved from: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trackit_web.pdf?sfvrsn=2

РЕЗЮМЕ

Дацко Ольга. Участие Европейской ассоциации университетов в формировании образовательной политики региона.

В статье освещены особенности формирования образовательной политики Европейской ассоциацией университетов (ЕАУ). Определена миссия ЕАУ в данном направлении. Выявлены приоритеты Европейской ассоциации университетов в области формирования образовательной политики (построение Европейского пространства высшего образования в рамках Болонского процесса; научные исследования и инновации; интернационализация высшего образования и научных исследований; повышение качества образования европейских университетов; менеджмент, автономия и стабильное финансирование) и направления образовательно-политической деятельности данной организации.

Ключевые слова: Европейская ассоциация университетов, образовательная политика, стратегия, проект, программа, европейские политические процессы, научные исследования.

SUMMARY

Datsko Olha. Participation of European University Association in the educational policy forming of the region.

The article highlights the peculiarities of educational policy forming by the European University Association (EUA). The mission of the European University Association in this direction is outlined. The priorities of the European University Association in the field of educational policy formation (creation of the European Higher Education Area within the Bologna process; research and innovation; internationalization of higher education and research; improvement of the quality of European universities education; management, autonomy and stable financing) and the directions of educational and political activity of this organization are explored. The purpose of the article is to determine the role of the EAU in shaping the European educational policy. It should be said that the European University Association is a powerful source of European education policy which represents the interests of more than 850 higher education institutions. European University Association (EUA) fully upholds the principles and values enshrined in the Magna Charta Universitatum signed in Bologna in 1988. Its external work is conducted through the alliances with other higher educational organizations. It works on issues of mutual interests and considered to be well-respected partner in European higher education. The Association informs its members about new developments and European political processes affecting higher education and research. At the same time, it provides the point of contact, consultation and expert state support of

the European institutions – the European Commission, the European Parliament and the Council of Europe, which are active participants in the field of education and research. Through its work and contacts with EU institutions and key decision makers as well as with other stakeholders in the field, the European University Association seeks to ensure that the interests of its universities-members are taken into account by appreciating the comments and recommendations on their behalf in connection with the development and review of a number of European strategies, programs and funding instruments, as well as materials provided by the University on the basis of comparative studies and reports. Further studies in this direction include the coverage of the European University association participation in higher education quality assurance process.

Key words: European University Association, educational policy, strategy, project, program, European political processes, research.

УДК 371.132:378.22:005.591.6:378.4(73)

Ганна Довгополова

ORCID ID 0000-0002-7758-277X

Микола Степанець

ORCID ID 0000-0001-8728-6387

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/025-034

ДОСВІД США В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто досвід підготовки магістрів із педагогічної освіти у США. Мета статті – аналіз змісту навчання вищої школи й дослідження організації підготовки магістрів із педагогічної освіти у США. Виокремлено види магістерських програм та специфіка підготовки магістрантів, що зумовлена їх відповідною практичною підготовкою, особливостями законодавчої бази США, традиційним демократичним характером освіти. Проаналізовано зміст та основні форми отримання магістерської підготовки в контексті вищої освіти США.

Ключові слова: вища освіта, зміст освіти, бакалаврат, магістратура, підготовка спеціаліста, магістр мистецтв, магістр наук, освіта США.

Постановка проблеми. Демократичний вектор розвитку освіти як пріоритетний напрям державної освітньої політики України потребує від освітян усвідомлення таких реалій, як диференційованість та відкритість процесів, на основі яких має діяти система в цілому та її інститути. Подальше якісне оновлення суспільних відносин і суспільства в цілому, їх демократизація неможлива без реформування системи освіти.

Вивчення, аналіз та творча адаптація досвіду США – країни, яка має вагомі здобутки в модернізації педагогічної освіти, потужну наукову базу, високотехнологічні умови, міжнародний авторитет, безперечно, є джерелом нових ідей щодо вдосконалення вітчизняної системи підготовки магістрів з педагогічної освіти. Зауважимо, що навчання майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури у Сполучених Штатах Америки потребує окремого наукового дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Історію становлення та розвитку вищої освіти США, її структуру, організаційні й педагогічні засади, особливості діяльності вивчали Н. Бідюк, О. Джуринський, О. Карпенко, Л. Кнодель, О. Коваленко, Т. Кошманова, В. Лунячек, Ф. Махер, Н. Ничкало, О. Романовська, К. Самохіна, М. Троу й ін. Проблеми професійної підготовки фахівців за рубежом знайшли відображення в дослідженнях вітчизняних компаративістів Т. Десятова, К. Корсака, Н. Пацевко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, О. Огієнко, Н. Собчак, Б. Шуневича та ін. На основі їхніх праць американську вищу школу можна характеризувати як децентралізовану, багатофункціональну, диверсифіковану і професійно спрямовану. Окремі аспекти підготовки майбутніх фахівців у зарубіжній вищій школі розкриті в працях Т. Георгієвої, С. Корсака, І. Марцинківського, А. Парінова, Л. Пуховської, С. Романової та інших науковців.

Мета статті – аналіз змісту навчання та організації підготовки магістрів із педагогічної освіти у закладах вищої освіти США.

Методи дослідження: системно-структурний та функціональний аналіз, теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел.

Виклад основного матеріалу. Вища освіта Сполучених Штатів Америки бере свій початок з 1636 року, коли було засновано Гарвардський коледж вільних мистецтв. Трохи пізніше хронологічно були започатковані коледжі Вільямса і Мері, Йельський, Дартмутський, Принстонський та Колумбійський. За формою власності названі заклади вищої освіти були приватними, створені коштом місцевих підприємців та з ініціативи представників місцевих самоврядних органів.

Упродовж XVII–XIX ст. відбулися істотні зміни в системі освіти, однак рівень вищої освіти США до початку Другої світової війни був досить низьким. Хоч у країні налічувалося 1756 університетів, у яких навчалося 1,5 млн. студентів, не всі ці заклади відповідали стандартам вищої школи.

Станом на 1940 рік у штаті Нью-Йорк налічувалося тільки чотири державні коледжі зі 150 наявних. Перший державний університет було створено лише в 1948 р. у зв'язку з прийняттям серії законодавчих актів із питань освіти.

Таким чином, вища освіта в США формувалася за регіональною ознакою, а не за національною. Місцеві органи влади самостійно вирішували питання організації вищих освітніх навчальних закладів та розробляли свої системи управління ними. Окрім того, Департамент освіти США як окреме федеральне міністерство було сформовано тільки в 1979 р., до того часу проблеми розробки загальної політики у сфері вищої освіти та контролю за діяльністю навчальних закладів були у віданні Департаменту охорони здоров'я, освіти та соціального забезпечення[4].

Зазначимо, що такі історичні особливості становлення й розвитку вищої освіти в США стали причиною того, що в цій країні відсутні єдині

вимоги до абітурієнтів. Велике значення в цьому питанні мають тип ВНЗ, а також його престижність. Дворічні коледжі, для прикладу, не вимагають вступних екзаменів, тоді як вступ до чотирирічних коледжів та університетів, особливо престижних (наприклад, до університетів у Гарварді, Йелі, Принстоні, Стенфорді, Чікаго та деяких інших) передбачає обов'язковий конкурсний відбір абітурієнтів.

Варто відзначити, що за формою власності система вищої освіти в США поділена на два сектори: приватний та державний. Більшість престижних вищих навчальних закладів – приватні, що теж зумовлено історичними причинами, проте вони охоплюють лише 23 % від загальної кількості студентів. Вищими є всі види навчальних закладів, які надають освітні послуги на базі середньої освіти: одно-, дво- та трирічні технічні інститути, коледжі гуманітарних наук з терміном навчання два роки, незалежні від університетів професійні школи, коледжі для підготовки вчителів, школи мистецтв, семінарії тощо; університети, політехнічні та технологічні інститути. За рівнем освіти, незважаючи на всю різноманітність, їх об'єднують зазвичай у такі групи: 1) дворічні коледжі; 2) коледжі гуманітарних та природничих наук, професійні школи; 3) аспірантські та вищі професійні школи коледжів та університетів.

У змісті вищої освіти переважної більшості університетів США можна виокремити такі основні напрями:

- 1) біологічні науки (біотехніка, екологія, агрокультура, біохімія, біологія, фармакологія, медицина, мікробіологія тощо);
- 2) фізичні науки (радіологія, геологія, електроніка, фізика, хімія, кераміка, кібернетика, комп'ютерна грамотність, математика, статистика тощо);
- 3) гуманітарні науки (філософія, історія, історія мистецтва, класична філологія, мовознавство, психолінгвістика тощо);
- 4) суспільні науки (антропологія, економіка, кримінологія, педагогіка, політологія, психологія, право, географія тощо) [3].

Основна мета вищої освіти в США – це підготовка спеціаліста, який має навички системного мислення, здатного робити обґрунтовані логічні оціночні судження, творчо підходити до розв'язання поставлених задач. Саме з цієї причини традиційним для американської вищої школи є більша увага не до обсягу знань, а до фундаментальності навчання. Таким чином, спеціаліст повинен володіти, передусім, знаннями про концепції розвитку окремих галузей науки і техніки. Важливим є також набуття навичок подальшої самоосвіти [7].

У США є декілька шляхів для отримання магістерського ступеня. Залежно від програми він може вимагати або не вимагати захисту магістерської дисертації. Структура та тривалість програми навчання, що дозволяє отримати ступінь магістра, можуть відрізнятися не тільки в різних

штатах, але й університетах. Характерною ознакою магістерських програм є їх профільна спеціалізація [12].

Ступінь магістра призначений для забезпечення додаткової освіти або навчання в спеціалізованому відділенні після завершення студентом навчання на бакалавраті. Здобуття ступеня магістра можливе за двома основними типами програм: академічним та професійним.

Розглянемо академічний рівень.

Ступінь магістра мистецтв (MA) і магістра наук (MSc) зазвичай присуджуються з традиційних природничих наук і гуманітарних дисциплін. Ступінь магістра наук (MSc) також присуджується в таких технічних галузях, як інженерна справа і сільське господарство. Дані програми, як правило, вимагають 30–60 кредитних годин і можуть бути завершені за один або два академічні роки очного навчання. Вони можуть привести безпосередньо до докторського ступеня.

Розглянемо професійний рівень.

Програми цього ступеня розроблені, щоб забезпечити перехід студента від першого ступеня (бакалавра) до підвищення його професійного рівня та розуміння особливостей професії. Ступінь професійного магістра – це найчастіше заключна частина магістратури, бо вона не веде до докторських програм. Професійний рівень часто позначають спеціальними описовими назвами, такі як магістр ділового адміністрування (MBA), магістр соціальної роботи (MSW), магістр освіти (MEd). Інші програми професійного магістра включають журналістику, міжнародні відносини, архітектуру й міське планування. Магістри професійного ступеня орієнтовані більшою мірою на безпосереднє застосування знань, ніж виконання оригінальних досліджень. Вони більш структуровані, ніж академічні програми. Навчання за цією програмою триває від одного до трьох років, у залежності від установи та галузі дослідження [14].

Аналіз англомовних джерел дозволяє стверджувати, що дослідники виокремлюють такі види магістерських програм у США:

- магістр специфічної сфери діяльності – навчання можливе одразу після отримання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра;
- магістр адміністрування – спеціаліст роботи в сфері бізнесу та управління;
- виконавчий магістр – реалізується в сфері адміністрування.

Зазначимо, що специфіка підготовки магістрантів зумовлена особливостями законодавчої бази США та їх відповідною практичною підготовкою, а саме:

- формами організації науки в дослідницьких і проектних закладах США;

– принципами фінансування наукової діяльності, насамперед дослідницьких університетів як основної форми організації фундаментальної науки в США;

– комерційною діяльністю університетів як можливого джерела фінансування досліджень і впровадження результатів наукової діяльності [11].

Як відомо, магістратура є однією з основних форм підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи поряд із докторською та системою післядипломної освіти. Магістерські програми навчання викладачів вищої школи в США включають вагомий теоретичний складовий, втім абсолютно є очевидною, як зазначає вітчизняний дослідник Я. М. Бельмаз, їх практична орієнтація. Їх аналіз дає підстави виділити найтипівіші риси:

- програми складаються з обов'язкових та факультативних дисциплін;
- основна тематика, яку охоплюють навчальні програми, стосується ролі викладача вищої школи, основ освітнього процесу, оцінювання знань, умінь та навичок студентів, техніки, форм і методів викладання у вищій школі, філософії викладання;
- майже всі програми містять курси, які присвячені проблемі запобігання плагіату в науковій діяльності;
- одним із головних методів оцінювання роботи магістрантів є портфоліо;
- велика увага приділяється рефлексії або самоаналізу;
- у процесі навчання використовується низка підходів та методів навчання, з яких головними є особистісно-орієнтоване навчання, інтерактивні технології, метод проектів, проблемний метод;
- обов'язковим є захист магістрантом науково-дослідної роботи.

Цікавим є приклад навчання магістрантів у Педагогічній школі Мічиганського університету. Програма навчання магістрантів із вищої та післядипломної освіти структурована так, щоб, з одного боку, подати студентам загальне розуміння про вищу освіту, як місце їх діяльності, а з іншого – забезпечити можливість для кожного реалізувати себе в тих сферах, у яких найбільш зацікавлений. Характерною рисою програми є взаємодія студентів із різною підготовкою та цілями щодо майбутньої кар'єри. Студенти також мають можливість працювати разом із докторантами, обравши той чи інший факультативний курс. Такий підхід надає студентам можливість оцінювати й вирішувати різноманітні питання, що стосуються вищої освіти. Варто зазначити, що магістерська програма готує фахівців до широкого спектру посад у сфері вищої освіти, включаючи адміністраторів і викладачів коледжів та університетів, посадовців національних і штатних агенцій, професійних асоціацій, консорціумів, регіональних координаційних рад, акредитаційних відомств [11].

Зауважимо, що лише 15–20 % студентів продовжують своє навчання в магістратурі. Для того, щоб навчатися за магістерською програмою, студент

повинен скласти тест, розрахований на вступників так званої graduate school (аспірантури). Залежно від результатів, а також середнього балу оцінок, отриманих у процесів навчання на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, приймальна комісія не тільки ухвалює рішення про зарахування, але також може призначити стипендію або відмовити в ній. У більшості випадків ці стипендії оплачують коштом наукових грантів тих професорів, які залучають студентів до виконання конкретних наукових проектів. Рідше стипендії виплачуються з доходів університетів і факультетів. У цьому випадку студент, як правило, повинен виконувати ще якусь додаткову роботу: проводити лабораторні заняття зі студентами перших курсів, перевіряти домашні завдання, працювати певну кількість годин на тиждень у бібліотеці або в комп'ютерному класі тощо [8].

Зазначимо, що у змісті педагогічної освіти США наявні дві протилежні тенденції: синтезоване викладання педагогіки й роздільне вивчення її окремих дисциплін (філософії виховання, історії педагогіки, педагогічної психології, педагогічної соціології). Вища педагогічна освіта США наприкінці ХХ століття набула більшої спрямованості на розвиток, передусім, професійних якостей майбутніх фахівців – учителів, яка тісно пов'язана з реалізацією принципів диференціації та індивідуалізації навчання.

У вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі, на сайтах американських освітніх установ, що пропонують навчальні курси он-лайн, поняттю «гуманітарні науки» відповідають терміни «вільні мистецтва» чи «загальноосвітні предмети» (Liberal Arts) і «гуманітарні науки» (Humanities), які часто об'єднуються в один термін або ототожнюються. Загальноосвітні предмети включають педагогіку, англійську мову, право, історію, історію мистецтв, сучасні мови, політологію, психологію та соціологію. Гуманітарні науки є частиною загальноосвітніх предметів, але з наголосом на педагогіку, мову, літературу, мистецтво, музику, філософію і релігію [5].

Підготовка педагогів належить до гуманітарних наук. Водночас відповідно до Класифікатора освітніх програм – 2010 (Classification of Instructional Programs – 2010), розробленого Національним центром освітньої статистики департаменту освіти США, спеціальність 13.0406 «Вища освіта» (13.0406 Higher Education/Higher Education Administration) входить до напрямку підготовки 13.04 «Управління освітою та інспектування» (13.04 Educational Administration and Supervision), що є складовою галузі знань 13 «Освіта» (13 EDUCATION) [10].

На сучасному етапі магістерську підготовку педагогів у США надають приблизно 500 закладів вищої освіти, до числа яких зараховано дослідницькі університети, які готують студентів за магістерськими та докторськими програмами, і коледжі, які надають студентам дипломи бакалавра та магістра.

Попри те, що вища освіта США є досить дорогою, порівняно з іншими високорозвиненими країнами, університети США мають широкі можливості для залучення до навчання талановитих студентів. Мотивація їх навчально-дослідницької діяльності стає реальною завдяки механізмам фінансової підтримки студентів, особливо на магістерському й докторському рівні. Сучасний ритм життя вимагає від студентів поєднання навчання з особистим життям, роботою і часто навіть зміною місця проживання. Такі реалії ставлять перед вищою школою вимоги щодо розробки й запровадження більш гнучких форм і механізмів надання освітніх послуг. У США такими механізмами є: система накопичення кредитних годин за навчальні дисципліни, яка сприяє мобільності студентів; можливість працевлаштування на неповний робочий день; наявність пропозицій від банків у вигляді позик та грантів; система доступних, менш селективних ВНЗ тощо [2].

Американські дослідники наголошують на тому, що магістранти повинні бути підготовлені для викладання у вищих навчальних закладах. Американська асоціація університетських професорів (American Association of University Professors) визнає, що магістранти мають отримати відповідну підготовку і контроль у навчанні. Вивчення педагогічних предметів є важливою частиною навчання магістранта педагогічної освіти. Якщо магістрант не відповідально виконує свою роботу, це може вплинути на функціонування факультету, на якому він навчається, за рахунок збільшення студентських скарг і потенційно негативно вплинути на подальшу зайнятість випускників [13, 9].

Педагогічна освіта в університетах США орієнтується, перш за все, на підготовку вчителів, які є експертами з педагогічних дисциплін, мають поліфункціональні вміння й готові їх застосовувати в навчальних закладах різного типу. Тому вища педагогічна освіта США вирізняється практичністю підготовки спеціалістів. З одного боку, вона передбачає засвоєння студентами найновіших надбань теорії і практики педагогіки, з іншого – готує їх до управління і передбачення можливих шляхів розвитку педагогічного процесу. Тому стратегічними напрямками вищої педагогічної освіти США є посилення практичної складової освіти в умовах навчального закладу, підвищення ролі наставників (тьюторів) та в цілому навчальних закладів у кінцевому результаті підготовки спеціаліста – педагога [9].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, виявлений у ході дослідження позитивний досвід підготовки магістрів педагогічної освіти в США співвідноситься зі специфікою завдань модернізації вітчизняної освіти, має високий інноваційний потенціал, який може бути спрямований на підвищення якості післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Проаналізувавши зміст навчання вищої школи США, можемо стверджувати, що він є цінним надбанням для вивчення, порівняння та творчого втілення у сфері вищої освіти України.

Дослідження організації підготовки магістрів з педагогічної освіти в США дає змогу оптимізувати вирішення аналогічних проблем, що постають перед вітчизняною педагогічною освітою в період її трансформування та інтеграції в європейський та світовий освітній простори, що в подальшому дозволить спрогнозувати можливі шляхи реформування системи підготовки викладачів вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я. М. Бельмаз. – Горлівка : вид-во ГДППМ, 2010. – 304 с.
2. Воротняк Л. І. Деякі аспекти підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах України та США / Л. І. Воротняк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 4. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_11.
3. Головінський І. Педагогічна психологія : навч. посібник для вищої школи / І. Головінський. – К. : Аконті, 2003. – 288 с.
4. Кнодель Л. Структура вищої освіти США на сучасному етапі розвитку суспільства / Л. Кнодель Український науковий журнал : ОСВІТА РЕГІОНУ. – 2011. – № 1. – С. 229–234.
5. Малярчук О. Вища гуманітарна освіта Сполучених Штатів Америки в епоху інформаційного суспільства [Електронний ресурс] / О. Малярчук. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/6423/1/11movvgo.pdf>.
6. Рибачук К. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Рибачук Костянтин Володимирович ; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 20 с.
7. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А. А. Сбруєва. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
8. Сиротіна О. О. Дослідження змін у парадигмі підготовки викладачів вищої школи у США / О. О. Сиротіна // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 99–106.
9. Степанець М. Ю. Інноваційний потенціал досвіду підготовки магістрів педагогічної освіти в університетах США в контексті модернізації вищої освіти України / М. Ю. Степанець // Virtus : Scientific Journal. – Editor-in-Chief М. А. Zhurba. – February №11, 2017. – P. 126–129.
10. Classification of Instructional Programs – 2010 : U. S. Department of Education's National Center for Education Statistics [Electronic resource]. – URL : <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/crosswalk.aspx?y=55>.
11. Gaff L. G. Preparing future faculty in the humanities and social sciences. A guide for change / L. G. Gaff, A. S. Pruitt-Logan, L. M. Sims, D. D. Denecke. – Washington, DC, 2003. – 130 p.
12. Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutes. – NY : nCATE, 2008. – 92 p.
13. Terrell E. Robinson. Teaching in higher education : Is there a need for training in pedagogy in graduate degree programs? / Terrell E. Robinson, Warren C. Hope // Research in Higher Education Journal. – 2007. – P. 1–11.

14. U. S. Department of State, Educational Information and Resources Branch. Graduate and Professional Study and Research / World Wide Web at <http://educationusa.state.gov>.

REFERENCES

1. Belmaz, Y. M. (2010). *Profesiina pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly u Velikii Brytanii ta SShA [Training of higher school teachers in the UK and the USA]*. Horlivka: vyd-vo GDPPM.
2. Vorotniak, L. I. (2011) Deiaki aspekty pidhotovky mahistriv upravlinnia osvitoiu u vishchikh navchalnykh zakladakh Ukrainy ta SShA. [Some aspects of training of education management masters in higher education institutions of Ukraine and the USA]. *Visnik Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 4. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_11.
3. Holovynskiy, I. (2003). *Pedahohichna psykholohiia [Educational psychology]*. Kyiv: Akonit.
4. Knodel, L. (2011). Struktura vyshchoi osvity SShA na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [The structure of the U.S. higher education at the present stage of development of society]. *Osvita regionu*, 1, 229–234.
5. Maliarchuk, O. *Vyshcha humanitarna osvita Spoluchenykh Shtativ Ameryky v epokhu Informatsiinoho suspilstva [Higher humanitarian education in the United States of America in the era of information society]*. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/6423/1/11movvgo.pdf>.
6. Rybachuk, K. V. (2008). *Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti v universytetakh SShA [Preparing of the future teachers to professional activity in US universities]*. Kirovohrad: Kirovohradskiy derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka.
7. Sbruieva, A. A. (1999). *Porivnialna pedahohika [Comparative pedagogy]*. Sumy: Redaktsiino-vydavnychiy viddil SDPU.
8. Sirotina, O. O. (2011) Doslidzhennia zmin u paradyhmi pidhotovky vykladachiv vyshchoi shkoly u SShA [The study of changes in the paradigm of training of higher school teachers in the United States]. *Vyshcha shkola*, 2, 99–106.
9. Stepanets, M. Y. (2017). Innovatsiinyi potentsial dosvidu pidhotovky mahistriv pedahohichnoi osvity v universytetakh SShA v konteksti modernizatsii vyshchoi osvity Ukrainy [Innovative potential of the experience of preparing of masters of teacher education in the universities of the USA in the context of modernization of higher education of Ukraine]. *Virtus*, 11, 126–129.
10. *Classification of Instructional Programs – 2010 (2010)*. U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/crosswalk.aspx?y=55>.
11. Gaff, L. G., Pruitt-Logan, A. S., Sims, L. M. & Denecke, D. D. (2003). *Preparing future faculty in the humanities and social sciences. A guide for change*. Washington, DC.
12. *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutes (2008)*. NY: nCATE.
13. Terrell, E. Robinson & Warren, C. Hope (2007). Teaching in higher education: Is there a need for training in pedagogy in graduate degree programs? *Research in Higher Education Journal*, 2, 1–11.
14. U.S. Department of State, Educational Information and Resources Branch. Graduate and Professional Study and Research. Retrieved from: <http://educationusa.state.gov>.

РЕЗЮМЕ

Довгополова Анна, Степанец Николай. Опыт США в подготовке магистров по педагогическому образованию.

В статье рассмотрен опыт подготовки магистров педагогического образования в США. Цель статьи – анализ содержания обучения высшей школы и исследование организации подготовки магистров педагогического образования в США. Определены виды магистерских программ и специфика подготовки магистрантов, которая обусловлена их соответствующей практической подготовкой, особенностями законодательной базы США, традиционным демократичным характером образования, проанализированы содержание и основные формы получения магистерской подготовки в контексты высшего образования США.

Ключевые слова: высшее образование, содержание образования, бакалаврат, магистратура, подготовка специалиста, магистр наук, магистр искусств, образование США.

SUMMARY

Dovhopolova Hanna, Stepanets Mykola. The USA experience in training masters of pedagogical education.

Historical peculiarities of development of higher education in the United States became the reason that there are no unique requirements for applicants in this country. It depends on the type of institution and its prestige. The higher education system in the United States includes two sectors: private and public. The content of higher education in the most universities in the USA includes the following: 1) Biological Sciences (Agriculture, Biochemistry, Biology, Biotechnology, Ecology, Pharmacology, Medicine, Microbiology, etc.); 2) Physical Science (Geology, Electronics, Physics, Chemistry, Ceramics, Cybernetics, Computer Knowledge, Mathematics, Radiology, Statistics, etc.); 3) Humanities (Philosophy, History, Art History, Classical Philology, Linguistics, Psycholinguistics, etc.); 4) Social Sciences (Anthropology, Geography, Economics, Criminology, Pedagogy, Political Science, Psychology, Law, etc.).

The master's degree is possible in two basic types of programs: academic and professional. The degrees of Master of Arts (MA) and Master of Science (MSc) are typically awarded in the traditional natural Sciences and the Humanities. The degree of Master of Science (MSc) is also awarded in technical fields such as engineering and agriculture.

In order to study for a master's program, the student must take a test designed for entering the so-called graduate school. Depending on the results and average score of the marks obtained, the Selection Committee can designate the scholarship or reject it.

There are two opposite tendencies in the content of USA pedagogical education: synthesized teaching pedagogy and the separate study of individual disciplines (Philosophy of Education, History of Pedagogy, Pedagogical Psychology, Pedagogical Sociology). Teachers training belongs to the Humanities. According to the Classifier of educational programmes – 2010 developed by the National center for education statistics, U.S. Department of education, specialty 13.0406 Higher education is the direction of preparation 13.04 "Education Management and Inspection". Teacher education in the United States focuses primarily on the preparation of teachers-experts who know how to apply their knowledge and multifunctional skills in schools of different types. Therefore the main objective of vocational teacher education is the practical pedagogical training.

Key words: higher education, content of education, preparing of bachelor, preparing of master, preparing of specialist, Master of Science, Master of Arts, education of the USA.

ЗАКОНОДАВЧО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ АВСТРІЇ ТА НІМЕЧЧИНИ

У статті досліджена проблема формування законодавчо-нормативного забезпечення соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг у Німеччині та Австрії. Проаналізовано федеративні і земельні закони про професійну освіту Австрії та Німеччини. Розглянуто ключові аспекти взаємодії міністерств та освітніх об'єднань для налагодження співпраці на міністерському, регіональному, локальному та міжнародному рівнях. На підставі аналізу законодавчо-правових документів зроблено висновок, що всі соціальні партнери приймають спільно рішення й несуть спільну відповідальність за професійну підготовку майбутніх фахівців, загалом і сфери послуг зокрема.

Ключові слова: соціальне партнерство, соціальні партнери, соціальний діалог, сфера послуг, законодавчо-нормативне забезпечення, професійна освіта, фахова підготовка, дуальна система навчання, ринок праці, теоретична і практична професійна підготовка, майбутні фахівці.

Постановка проблеми. Нині система соціального партнерства у професійній освіті України інтенсивно розвивається та перебуває у стані докорінного й широкомасштабного реформування, тому вивчення, узагальнення та аналіз кращих зразків європейського досвіду щодо соціального партнерства в професійній підготовці фахівців, зокрема у сфері послуг, набувають особливого значення. Модернізація професійно-технічної освіти – один із пріоритетних напрямів роботи для Міністерства освіти і науки України у 2016 році. Так, у пропозиціях до нового проекту закону «Про професійну освіту» було закладено ідею фінансування професійно-технічної освіти з декількох джерел:

– перше джерело – державна субвенція на здобуття загальної середньої освіти в межах професійно-технічної освіти;

–друге – це два види замовлення на підготовку робітничих кадрів: державне, що пов'язане з гостродефіцитними професіями національного значення, та регіональне, яке здійснює область і міста обласного значення для місцевого ринку праці;

–третє – залучення коштів бізнесу. Це джерело буде пов'язане з модернізацією бази професійних навчальних закладів та визначеними пріоритетними спеціальностями [4].

Отже, в умовах ринкової економіки, інформаційно-технологічного розвитку функції професійної підготовки значно розширюються, відбувається

її трансформація в професійну освіту, що відповідає світовим тенденціям неперервної професійної освіти – освіти впродовж життя. Перспективи розвитку цієї галузі визначаються пріоритетними напрямками соціально-економічного поступу України, утвердженням національної системи освіти як головного чинника економічного й духовного розвитку українського народу, необхідністю адаптації до демократичних і ринкових перетворень у суспільстві, що зумовлено входженням у європейський і світовий освітній та інформаційний простір [4].

Міжнародний досвід становлення і впровадження соціального партнерства в професійній підготовці фахівців свідчить, що наукове обґрунтування з урахуванням сучасних і перспективних суспільних потреб, їх упровадження, а також науково-методичний супровід цього процесу потребує здійснення комплексних філософських, соціологічних, економічних, психолого-педагогічних досліджень, у тому числі й порівняльно-педагогічного спрямування.

Аналіз актуальних досліджень виокремили положення методології порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, А. Сбруєва, Л. Пуховська); концептуальні положення щодо соціального партнерства в професійно-освітній сфері (В. Лозовецька, М. Пальчук, О. Олейнікова, А. Муравйова, О. Огієнко); поняттєво-термінологічний апарат проблеми розглядається в роботах (Н. Ничкало, В. Радкевич). Так, понятійно-термінологічний апарат проблеми розглядається в роботах І. Н. Модель та Б. С. Модель, де партнерство розуміється як баланс інтересів, що досягається завдяки соціальній взаємодії на основі компромісу та консенсусу. Соціальне партнерство як сучасний механізм організації нового зовнішнього середовища освітньої установи розкривається в роботах В. І. Мітрохіна, В. А. Міхеєва та ін. У науковій праці «Професійна освіта в Німеччині» наукові співробітники Федерального інституту професійної освіти У. Гіпах-Шнайдер, М. Краузе та К. Воль обґрунтовують чотири рівні соціального партнерства: національний, регіональний, секторальний та рівень підприємства. Провідні фахівці Інституту освітніх досліджень і економіки в Австрії (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) С. Аршан і Т. Маєр зазначають, що участь соціальних партнерів у професійній освіті виконує важливі завдання: забезпечує акредитацію навчальних закладів і програм, сприяє системності, цілісності, неперервної освіти, проводить моніторинг якості, налагоджує співпрацю з центрами зайнятості для інформування батьків та учнів професійних закладів про тенденції розвитку професій на ринку праці.

Мета статті – вивчити та проаналізувати зарубіжний і вітчизняний педагогічний досвід щодо налагодження ефективної системи соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг, виокремити проблему соціального партнерства в законодавчо-нормативних документах щодо професійної освіти Австрії та Німеччини.

З огляду на зазначену актуальність дослідження та сформульовану мету основними завданнями цієї роботи вважаємо:

– дослідити проблему законодавчо-нормативного забезпечення соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг Німеччини та Австрії;

– з'ясувати стратегію розвитку соціального партнерства у професійній освіті на міністерському, регіональному, локальному та міжнародному рівнях Німеччини та Австрії;

– визначити сутність досліджуваного явища;

– сформулювати напрями для подальшої наукової розвідки щодо становлення соціального партнерства в світовому освітньому просторі.

Методи дослідження в науковій статті застосовуються переважно теоретичні: вивчення джерел, аналіз і синтез матеріалів теоретичних досліджень, директивних і нормативних актів уряду Німеччини та Австрії, доповідей державних установ і професійних організацій.

Виклад основного матеріалу. Сутність соціального партнерства визначає перша у вітчизняній літературі довідниково-аналітична праця – «Енциклопедія освіти» (2008 р.) за редакцією президента НАПН України В. Г. Кременя. У ній висвітлено проблеми теорії, історії та практики української освіти, походження понятійно-термінологічних основ педагогічної і психологічної наук; сучасні освітні парадигми та концепції; системи навчання й виховання в різних типах навчальних закладів, розвиток зарубіжних освітніх систем.

«Соціальне партнерство», за «Енциклопедією освіти», – це система:

1) колективно-договірного регулювання соціально-трудових відносин між соціальними суб'єктами шляхом розроблення й реалізації спільних соціально-трудових договорів, програм чи угод на визначені терміни;

2) соціально-трудових відносин, що забезпечують оптимальний баланс та реалізацію основних інтересів різних соціальних груп;

3) інститутів і механізмів погодження інтересів учасників виробничого процесу: працівників та роботодавців [3].

Проте, як показало дослідження, досі не здійснювалися порівняльно-педагогічні дослідження з проблеми професійної освіти в контексті законодавчо-правових аспектах соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг у Німеччині та Австрії.

Ступінь розвитку сфери послуг стала домінуючою ознакою розвиненості суспільства. У даний час країна не може бути зарахована до розвинених країн світу, якщо в її сфері послуг створюється менше 60 % валового національного продукту (ВНП). Статистичний відділ ООН до переліку розвинених країн світу відносить 53 країни з Північної Америки і Західної Європи, частково зі Східної і Центральної Європи, а також Ізраїль, Австралію, Японію, Сінгапур, Південну Корею і Нову Зеландію. Основним

критерієм такої класифікації країн є показник внутрішнього валового продукту (ВВП) на душу населення, продуктивність праці, частка наукоємної продукції у виробництві, конкурентоздатність товарів і послуг на світовому ринку тощо [1, 9].

У широкому розумінні до сфери послуг відносять надзвичайно важливі і масштабні види людської діяльності – медицину, освіту, торгівлю, банки, юриспруденцію. Це види і сфери людської діяльності, які невіддільні від поняття і категорії «послуг» – медичні послуги, освітянські послуги, торгівельні послуги, банківські послуги, юридичні послуги. Але не менш важливими й масштабними є такі види діяльності, як житлове будівництво, ремонт і технічне обслуговування, галузі перевезень, розгалужена мережа зв'язку, всезростаюча інформаційна служба, комунальне і готельне господарство, спорт і туризм, страхова сфера і сфера побуту як великі та самостійні види людської діяльності [2].

Важливим аспектом вивчення стану соціального партнерства у професійній освіті Австрії та Німеччини є аналіз законодавчих нормативно-правових документів федерального і регіонального значення, які є основою функціонування системи професійної освіти цих країн.

Законодавчо-нормативне забезпечення соціального партнерства у професійній освіті Німеччини відображено у Федеральному законі про професійну освіту» (*Berufsbildungsgesetz*), що вперше ухвалений у 1969 р. (останні зміни внесені у 2016 р. (*BGBl. I S.3234*) [7].

Цей документ складається з семи розділів:

- I «Загальні положення» (*Allgemeine Vorschriften*);
- II «Професійна освіта» (*Berufsbildung*);
- III «Організація професійної освіти» (*Organisation der Berufsbildung*);
- IV «Дослідження професійної освіти, планування і статистика» (*Berufsbildungsforschung, Planung und Statistik*);
- V «Федеральний інститут професійної освіти» (*Bundesinstitut für Berufsbildung*);
- VI «Адміністративні правопорушення» (*Bußgeldvorschriften*);
- VII «Перехідні та кінцеві положення» (*Übergangs- und Schlussvorschriften*).

Детально розглянемо розділ I «Загальні положення» (§1–3). У §1 «Цілі і поняття професійної освіти» (*Ziele und Begriffe der Berufsbildung*) зазначено, що професійна освіта – це система професійної підготовки та перепідготовки фахівців за освітніми професіями, що визнані на державному рівні (*Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe*). Особливу увагу заслуговує §2 «Місця навчання в системі професійної освіти» (*Lernorte der Berufsbildung*), у якому зазначено, що професійне навчання здійснюється одночасно на підприємствах і у професійних школах. Кооперативна форма

професійної підготовки складається з двох взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних частин: виробниче навчання (betriebliche Berufsbildung) та шкільне професійне навчання (schulische Berufsbildung). У §3 «Сфера застосування» (Anwendungsbereich) вказано, що цей закон є чинний для професійної підготовки фахівців, яка здійснюється у професійних навчальних закладах, що належать до навчальних закладів середньої освіти другого ступеня (Sekundarbereich II) [7].

У розділі II цього закону «Професійна освіта» (§4–70) у §4 «Визнання освітніх професій (Anerkennung von Ausbildungsberufen) зазначено, що визнання освітніх професій покладено на Федеральне міністерство освіти і досліджень (BMBF), Федеральний інститут професійної освіти (BIBB) та Інститут ринку праці й дослідження професій (IAB), які періодично оновлюють перелік професій, що відповідають вимогам ринку праці. У §10–70 наголошується, що обов'язковою вимогою для початку практичного навчання на підприємстві є підписання навчального договору (Ausbildungsvertrag). Цей документ (договір) повинен складатися з таких розділів:

- робочий час (Arbeitszeit), відпустка (Urlaub);
- випробувальний період (Probezeit);
- оплата праці-винагорода (Vergütung);
- права (Rechte);
- обов'язки (Pflichten);
- звіт-конспект про практичне навчання (Berichtsheft);
- тимчасова непрацездатність внаслідок захворювання ([Krankheit](#));
- тимчасова непрацездатність внаслідок вагітності (Schwangerschaft);
- звільнення (Kündigung) [7].

У розділі III «Організація професійної освіти» (§71–83) містяться положення про співпрацю Федерального міністерства освіти і досліджень (Bundesministerium für Bildung und Forschung) з фаховими міністерствами для створення законодавчо-нормативного забезпечення професійної освіти.

Проаналізувавши розділ IV «Дослідження професійної освіти, планування і статистика» (§84–88). У §84–85 виокремлено основні цілі дослідження та планування професійної освіти:

- сприяти національному, європейському й інтернаціональному розвитку професійної освіти;
- визначати вимоги до змісту і завдання професійної освіти;
- ураховувати в дослідженнях економічні, соціальні та технічні показники;
- здійснювати обмін знаннями і технологіями;
- брати до уваги при плануванні розвитку професійної освіти економічні, соціальні й технічні показники;
- забезпечити в навчально-дослідницьких центрах достатньою кількістю місць для здійснення професійних досліджень.

У §86 «Федеральний звіт» (Berufsbildungsbericht) задекларовано процедуру здійснення звіту про виконані завдання Федеральним міністерством освіти і досліджень (Bundesministerium für Bildung und Forschung), що опубліковується щороку до першого квітня. Звіт повинен містити аналітичну інформацію про поточний стан та перспективний аналіз розвитку регіональних пропозицій щодо надання нових місць професійного навчання на підприємствах. У §87 «Ціль і проведення статистики професійної освіти» (Zweck und Durchführung der Berufsbildungsstatistik) зазначено, що Федеральний інститут професійної освіти (Bundesinstitut für Berufsbildung) і Федеральна агенція роботи (Bundesagentur für Arbeit) повинні надавати матеріали Федеральному бюро статистики (Statistische Bundesamt) для технічного й методичного формування статистичних даних. Ці статистичні дані повинні використовуватися для подальшого планування та організації професійної освіти [7].

У розділі V (§89–101) «Федеральний інститут професійної освіти» (ФІПО) зазначено, що ФІПО є федеральною юридичною установою із штаб-квартирою в м. Бонн (Німеччина). Представником ФІПО є президент, якого призначає Федеральне міністерство освіти і досліджень. Ключовими завдання ФІПО визначено:

- сприяти розвитку професійної освіти через наукові дослідження відповідно до науково-дослідницької програми, які опубліковуються у щорічних звітах про виконання завдань;
- співпрацювати з Федеративним міністерством для розроблення нових законів про професійну освіту і внесення змін до чинних законів;
- сприяти міжнародній, європейській співпраці у сфері професійної освіти й обміну між німецькими і зарубіжними науковцями;
- визначати нові завдання у сфері професійної освіти у співпраці з Федеральним міністерством освіти і досліджень.

Розділ VI (§102) «Адміністративні правопорушення» містить роз'яснення про протиправні дії чи бездіяльність, які стосуються вищезазначених розділів і параграфів закону, а також передбачену адміністративну відповідальність.

Розділ VII (§103–105) «Перехідні та кінцеві положення» визначає умови отримання/визнання сертифікатів/дипломів у межах об'єднання Німеччини [7].

Підкреслимо, що система професійної та вищої освіти у ФРН тісно пов'язана з особливостями загальноосвітніх шкіл. Вважаємо за необхідне коротко схарактеризувати загальноосвітні школи Німеччини. До початкового ступеню (Primarbereich) належать початкові школи, де навчання триває з 1 до 4 класу (Grundschule). Після закінчення початкової школи дирекція надає учням рекомендації щодо подальшого навчання в одній зі шкіл середньої освіти першого ступеню

(Sekundarbereich I). Перший ступень середньої освіти поділяється на перший і другий рівні, у порівнянні з Україною їх можна охарактеризувати як базову і повну середню освіту. Здобуття учнями базової середньої освіти першого ступеня забезпечують головні (5–9 класи) (Hauptschulen) і реальні школи (5–10 класи) (Realschulen). Повну середню освіту учні здобувають у спеціальних школах (Gesamtschulen) (5–10 класи) та в гімназіях (5–12 класи, у деяких землях 13 класів включно) (Gymnasien) [8].

Необхідно зауважити, що управління системою професійної освіти ФРН є децентралізоване, що надає право кожній Федеративній землі створювати й затверджувати власні закони для регулювання діяльності закладів освіти.

Кожен із перерахованих типів загальноосвітніх шкіл має певні програмні вимоги щодо обсягів предметного навантаження, тривалості, змісту навчальних планів та програм.

Так, у Законі «Про освіту землі Гамбург» (Hamburgisches Schulgesetz), який вперше прийнятий у 1997 р. (HmbGVBl. S. 97), останні зміни до закону були внесені в 2016 р. (HmbGVBl. S. 441), зазначено, що базову середню освіту першого ступеня забезпечують головні школи (Hauptschulen), у яких навчання триває з 5 до 9 класу, а повну середню освіту учні здобувають у спеціальних школах (Gesamtschulen) та в гімназіях (Gymnasien) з 5 до 10 клас [10].

Натомість у Законі «Про виховання та ступені навчання землі Баварія» (2016 р.) (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen) зазначено, що до навчальних закладів, які надають базову та повну середню освіту належать реальні школи (Realschulen), мітель-школи (Mittelschule) та гімназії (Gymnasien), відповідно до тривалості навчання з 5 до 9 та з 5 до 10 класу [5].

Слід зазначити, що навчальні заклади ФРН, що надають повну середню освіту, у більшості земель мають типову назву «Головна і реальна школи» (Haupt- und der Realschule), проте в деяких землях дані навчальні заклади мають відмінні назви, зокрема:

- регулярна школа (Regelschule) в землі Тюрінген (Thüringen);
- розширена реальна школа (Erweiterte Realschule) в землі Зарлянд (Saarland);
- об'єднана головна і реальна школа (Verbundene Haupt- und Realschule) в землі Гессен (Hessen);
- регіональна школа (Regionale Schule) в землі Мекленбург-Форпомен (Mecklenburg-Vorpommern);
- реальна школа плюс (Realschule plus) в землі Рейнланд-Пфальц (Rheinland-Pfalz);
- верхня школа (Oberschule) в землі Бранденбург (Brandenburg);
- середня школа (Mittelstufenschule) в землі Гессен (Hessen) [9].

Як показує дослідження, децентралізоване управління системою освіти ФРН, з одного боку, забезпечує різноманітність навчальних закладів, що надають базову та повну середню освіту. З іншого боку, ця система зумовлює виникнення розбіжностей серед вищеперерахованих навчальних закладів загальноосвітніх шкіл, що мають певні неузгоджені між федеративними землями – різні назви, вимоги щодо обсягів предметного навантаження, змісту навчальних планів та програм, що у свою чергу знижує приватну та професійну мобільність.

Крім законодавчих актів федерального та земельного (регіонального) значення, що регламентують питання освіти, є низка нормативно-інструктивних документів, які не мають статусу законодавчих актів, але є основою для укладання навчальних програм й узгодження земельних (регіональних) особливостей професійної підготовки фахівців у ФРН – це постанова Постійної конференції міністрів освіти і культури [11].

Слід зазначити, що Постійна конференція міністрів освіти і культури (Kultusministerkonferenz) заснована в 1948 р. з метою координація освітньої і культурної політики Федеративних земель Німеччини. Особливої уваги заслуговує той факт, що юридичного статусу нормативно-інструктивні документи Постійної конференції міністрів освіти і культури набувають після затвердження земельними урядами [11].

Конференція міністрів освіти і культури розробила низку Рамкових угод щодо професійної підготовки фахівців, які визнані на Федеральному рівні та є обов'язковими орієнтирами для створення відповідних законодавчих актів на рівні земель, що затверджені такими документами: Рамкова угода щодо професійних шкіл (Rahmenvereinbarung über die Berufsschule) – постанова Конференції міністрів освіти і культури (Beschluss der Kultusministerkonferenz), вперше прийнята в 1991 р., останні зміни внесені у 2015 р.; Рамкова угода щодо професійних спеціалізованих училищ (Rahmenvereinbarung über Fachschulen) – постанова Конференції міністрів освіти і культури (Beschluss der Kultusministerkonferenz) вперше прийнята у 2002 р., останні зміни внесені в 2016 р.; Рамкова угода щодо професійних спеціалізованих училищ підвищеного типу (Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule) – постанова Конференції міністрів освіти і культури (Beschluss der Kultusministerkonferenz) від 2004 р., останні зміни внесені у 2010 р.; Рамкова угода щодо професійних гімназій підвищеного типу другого ступеня (Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II) – постанова Конференції міністрів освіти і культури (Beschluss der Kultusministerkonferenz) вперше прийнята у 1972 р., останні зміни внесено у 2016 р.; Рамкова угода щодо вищого ступеню професійної освіти (вища професійна школа) (Vereinbarung über die Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen) – постанова Конференції міністрів освіти і культури (Beschluss der Kultusministerkonferenz) вперше прийнята 1998 р., останні зміни внесено у 2001 р. [11].

Отже, проаналізувавши законодавчо-правові документи [5; 8; 9; 11] ми з'ясували, що до навчальних закладів середньої освіти другого ступеня (Sekundarbereich II) належать навчальні заклади неповного тижневого навантаження – професійні школи (Berufsschulen), які входять до складу дуальної системи освіти та повного тижневого навантаження: професійні спеціалізовані училища (Berufsfachschulen), професійні училища підвищеного типу (Fachoberschulen) та професійні гімназії (Berufliches Gymnasium/Fachgymnasium). До системи вищої професійної освіти (tertiäre Bereich) відносяться технічні університети (Technische Universitäten), вищі музичні, мистецькі навчальні заклади (Hochschulen für Musik bzw. Kunst), вищі педагогічні навчальні заклади (Pädagogische Hochschulen), а також вищі фахові навчальні заклади (Fachhochschulen). За умови успішного виконання студентом відповідної освітньої програми, що здійснюється за дуальною системою освіти, передбачено присудження ступеня бакалавра (Bachelor of Science) (перший рівень вищої освіти) і магістра (Master of Science) (другий рівень вищої освіти). Бакалаврська програма триває 3–4 роки, магістерська програма триває 1–2 роки.

Законодавчо-нормативне забезпечення соціального партнерства у професійній освіті Австрії, так само як і в Німеччині, відображено у Федеральних та земельних законах. У контексті нашого дослідження, ми проаналізували Федеральний закон про професійну освіту Австрії (Berufsausbildungsgesetz), що вперше прийнятий у 1969 р., останні зміни та доповнення були внесені у 2015 р. [6].

Цей документ складається з трьох розділів:

- I «Загальні положення» (Allgemeine Vorschriften);
- II «Максимальна кількість учнів» (Lehrlingshöchstzahlen);
- III «Нормативне регулювання учнівських іспитів» (Lehrlingsprüfungsordnungen);
- IV «Заключні положення» (Schlußbestimmungen) [6].

Так, у розділі I «Загальні положення» (§1–36) в §1 «Учень» (Lehrling) зазначається, що цей термін «учень» має значення – здобувач професійної освіти у професійній школі, що належить до дуальної системи навчання, яка передбачає поєднання теоретичної та практичної підготовки.

У §5 «Навчальні професії» (Lehrberufe) вказано, що професійна підготовка фахівців здійснюється за навчальними професіями, які в майбутньому будуть професійною діяльністю, що є необхідною для ринку праці згідно зі списком навчальних професій, який розміщений у документі «Федеративно-законодавчий список Республіки Австрії» (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich), що періодично оновлюється, останні зміни внесені 2017 р., у співпраці між Федеральним міністерством науки, дослідження і економіки та фаховими міністерствами.

У §6 «Тривалість навчання» (Dauer der Lehrzeit) зазначено, що у професійній школі навчання триває мінімум два і максимум чотири роки, відповідно до обраної навчальної професії. Протягом навчання учні здобувають одночасно загальну, професійну освіту та практичну підготовку за модульною системою. Учні зобов'язані скласти такі модулі: основний (Grundmodul), головний (Hauptmodul) та спеціальний (Spezialmodul) модулі.

У §21–27 «Випускні іспити» (Lehrabschlussprüfung) описані вимоги до допуску для складання випускних іспитів на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня – кваліфікований робітник (Fachkraft) та вимоги до складу екзаменаційної комісії (Prüfungskommission), яка повинна складатися з голови екзаменаційної комісії (Vorsitzenden der Prüfungskommissionen), який повинен займати керівну посаду зі сфери навчальної професії, що атестує та двох членів комісії: одного вчителя професійної школи з навчальної професії та майстра виробничого навчання, який повинні мати щонайменше три роки стажу професійної діяльності на підприємстві з навчальної професії, що атестує.

У розділі II «Максимальна кількість учнів» указана кількість учнів, із якими майстер виробничого навчання має право здійснюватися практичну підготовку на підприємстві. Особливої уваги заслуговує те, що учень на першому році навчання здобуває практичні навички індивідуально з майстром виробничого навчання, на другому році навчання майстер має право навчати двох учнів одночасно, а на наступних роках майстер проводить виробниче навчання разом із підмайстром (Gehilfen). Підмайстер (помічник майстра) – це молодий фахівець (випускник професійної школи), який проходить стажування на підприємстві для подальшої роботи на посаду майстра виробничого навчання.

У розділі зазначено, що кожна Федеративна земля Австрії: Бургенланд (Burgenland), Каринтія (Kärnten), Нижня Австрія (Niederösterreich), Верхня Австрія (Oberösterreich), Зальцбург (Salzburg), Штирія (Steiermark), Тіроль (Tirol), Форарльберг (Vorarlberg), Відень (Wien) має законодавчо-нормативне право приймати рішення щодо цього розділу [6].

Так, відповідно до цього розділу, на газово/водопровідних монтажних підприємствах (Gas- und Wasserleitungsinstallationsgewerbe) у Федеративній землі Відень учень на першому році навчання індивідуально з майстром виробничого навчання здобуває практичні навички й лише на третьому році навчання майстер має право навчати двох учнів одночасно разом із підмайстром [6].

Детальну інформацію ми представили в табл.1.

Таблиця 1

**Розподіл максимальної кількості учнів і підмайстрів на одного майстра
виробничого навчання на газо-водопровідних монтажних підприємствах
(Gas- und Wasserleitungsinstallationsgewerbe)
у Федеративній землі Відень**

Кількість майстрів виробничого навчання та помічників майстра (підмайстер)	Максимальна кількість здобувачів професійної освіти (учнів)
1 майстер і 1 помічник	2
1 майстер і 2 помічники	3
1 майстер і 3–5 помічників	4
1 майстер і 6–7 помічників	5
1 майстер і 8–10 помічників	6
1 майстер і 11–15 помічників	6
1 майстер і 16–20 помічників	8
1 майстер і 21–25 помічників	9
1 майстер і 26–30 помічників	10

Джерело: Berufsausbildungsgesetz. Lehrlingshöchstzahlen [6].

У розділі III «Нормативне регулювання учнівських іспитів» зазначено, що підприємство, на якому здійснюється професійна підготовка фахівців сфери послуг, має керуватися відповідними рішеннями фахових спілок щодо нормативного регулювання іспитів, а ті підприємства, що не мають відповідних рішень, повинні керуватися §27 (I розділ) «Вимоги до складу екзаменаційної комісії».

Так, наприклад, на газово/водопровідних монтажних підприємствах (Gas- und Wasserleitungsinstallationsgewerbe) Федеративних Земель Австрії (Бургенланд, Каринтія, Нижня Австрія, Штирія та Відень) учнівські іспити регулюються відповідно до Рішень фахових спілок газово-водопровідних монтажних підприємств та монтажних підприємств центрального опалення цих земель (Beschluß der Fachvertretung der Gas-, Wasser- und Zentralheizungsinstallateure) [6].

У розділі IV «Заклучні положення» вказано, що цей Закон базується на наступних Федеральних Законах Австрії: «Закон про інспекцію з питань праці» (2015 р.) (Arbeitsinspektionsgesetz); «Закон про безпеку на робочому місці» (2017 р.) (Arbeitsplatz-Sicherungsgesetzes); «Закон про рідну мову» (2017 р.) (Mutterschutzgesetzes) [6].

Отже, законодавчо-нормативне забезпечення соціального партнерства в Австрії та Німеччині в оптимальному співвідношенні між централізацією й децентралізацією в системі професійної освіти сприяє сталому розвитку якісної освіти впродовж життя, відповідно до актуальних та перспективних потреб кожної особистості та держави.

Висновки. Таким чином, вивчивши та проаналізувавши політику соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг, ми можемо зробити такі висновки:

– взаємодія соціальних партнерів у системі професійної освіти Німеччини та Австрії регламентується законодавчо-правовими документами на міністерському, регіональному, локальному й міжнародному рівнях;

– зазначена проблема в Україні потребує усвідомлення: 1) необхідності комплексного розвитку системи соціального партнерства як міждисциплінарної проблеми, що пов'язана з соціально-культурними, політичними, економічними чинниками розвитку суспільства; 2) забезпечення випереджального розвитку наукових досліджень з проблем теорії і методики професійної освіти та впровадження їх результатів у практику; 3) вивчення досвіду організації професійної підготовки фахівців за дуальною системою освіти в Німеччині та Австрії, що передбачає поєднання пропорційно-рівного співвідношення між професійно-теоретичною та професійно-практичною складовими;

– соціальне партнерство в освіті можна вважати надійним та апробованим соціальним механізмом, який сприяє економічній стабільності та розвитку, створенню конкурентоспроможної, гнучкої й динамічної системи освіти кожної країни.

Перспективи подальших наукових розвідок. Ми вважаємо перспективою подальших наукових досліджень вивчення досвіду розробки й упровадження стандартів професійної освіти в міжнародному вимірі, що є сферою функціонування соціального партнерства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н. Педагогіка транснаціональної освіти : концептуальні засади : навчальний посібник / Наталія Авшенюк. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – 156 с.
2. Економічний словник-довідник. Сфера послуг [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://subject.com.ua/economic/dict/754.h>.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Проект Закону “Про професійну освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/10/05/proekt-zakonu/ ...>](http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/10/05/proekt-zakonu/...>).
5. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1>>.
6. Berufsausbildungsgesetz, Fassung vom 14.07.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.wko.at/Content.Node/Service/Bildung-und-Lehre/Lehre/Ausbildungsqualitaet/BAG,-Fassung-vom-14.07.2015.pdf>>.
7. Berufsbildungsgesetz (BBiG) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf>.
8. Bildungsbericht in Deutschland 2016. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Deutsches Jugendinstitut (DJI), Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) sowie die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder

- (Destatis, StaLä), 2016 [Elektronний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>>.
9. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014 [Elektronний ресурс]. – Режим доступу : [\[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf\]](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf)>.
10. Hamburgisches Schulgesetz [Elektronний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf>>.
11. KMK – Kultusministerkonferenz [Elektronний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmk.org/kmk.html>>.

REFERENCES

1. Avsheniuk, N. (2015). *Pedahohika transnatsionalnoi osvity: kontseptualni zasady [Pedagogy of transnational education: conceptual foundations]*. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny. (in Ukrainian).
2. Ekonomichnyi slovnyk-dovidnyk. *Sfera posluh [Economic dictionary-guide. Service sector]*. Retrieved from: <http://subject.com.ua/economic/dict/754.h>>. (in Ukrainian).
3. Kremen, V. (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).
4. *Proekt Zakonu "Pro profesiinu osvitu" [The draft of the Law "On Vocational Education"]*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/10/05/proekt-zakonu/>. (in Ukrainian).
5. *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen [Bavarian Law on Education and Training]*. Retrieved from: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1>>. (in German).
6. *Berufsausbildungsgesetz, Fassung vom 14.07.2015 [Vocational Training Act, a version of 14.07.2015]*. Retrieved from: <https://www.wko.at/Content.Node/Service/Bildungs-und-Lehre/Lehre/Ausbildungsqualitaet/BAG,-Fassung-vom-14.07.2015.pdf>>. (in German).
7. *Berufsbildungsgesetz (BBiG) [Vocational Training Act]*. Retrieved from: https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf>. (in German).
8. *Bildungsbericht in Deutschland 2016*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Deutsches Jugendinstitut (DJI), Deutsches Zentrum für Hochschulund Wissenschaftsforschung (DZHW), Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) sowie die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Destatis, StaLä), 2016 [Education Report in Germany 2016. German Institute for International Educational Research, German Youth Institute, German Center for Higher Education and Research, Sociological Research Institute at the University of Göttingen and statistical offices of the Federation and the States (Destatis, StaLä), 2016]. Retrieved from: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>>. (in German).
9. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014 [Education in the Federal Republic of Germany 2013/2014]*. Retrieved from: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf>. (in German).
10. *Hamburgisches Schulgesetz [Hamburg School Law]*. Retrieved from: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf>>. (in German).
11. *KMK – Kultusministerkonferenz [Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs]*. Retrieved from: <https://www.kmk.org/kmk.html>>. (in German).

РЕЗЮМЕ

Креденец Надежда. Законодательно-правовые аспекты функционирования социального партнерства в профессиональной подготовке специалистов сферы услуг Австрии и Германии.

В статье исследована проблема формирования законодательно-нормативного обеспечения социального партнерства в профессиональной подготовке специалистов сферы услуг в Германии и Австрии. Проанализированы федеративные и земельные законы о профессиональном образовании Австрии и Германии. Рассмотрены ключевые аспекты взаимодействия министерств и образовательных объединений для налаживания сотрудничества на министерском, региональном, локальном и международном уровнях. На основании анализа законодательно-правовых документов сделан вывод, что все социальные партнеры принимают совместно решения и несут общую ответственность за профессиональную подготовку будущих специалистов в целом и сферы услуг в частности.

Ключевые слова: социальное партнерство, социальные партнеры, социальный диалог, сфера услуг, законодательно-нормативное обеспечение, профессиональное образование, профессиональная подготовка, дуальная система обучения, рынок труда, теоретическая и практическая профессиональная подготовка, будущие специалисты.

SUMMARY

Kredenets Nadiia. Legislative aspects of social partnership functioning in vocational training of service sector specialists in Austria and Germany.

The problem of forming and normative support of social partnership in vocational training of service sector specialists in Germany and Austria has been studied in the article. Federal and state laws in vocational education in these countries have been analyzed. The key aspects of interaction between educational units in order to organize collaboration at the ministerial, regional, local and international levels have been considered. Based on the results of the study undertaken, it has been found out that the dual system of primary vocational training of specialists in vocational education in Germany and Austria is continuing and consists of two stages, namely: 1) theoretical training in vocational schools and practical training at enterprises; 2) further vocational education/further research-based vocational education. The author has characterized vocational secondary schools: part-time vocational schools that comprise dual training system and full-time vocational schools: specialized vocational schools, advanced vocational schools and vocational gymnasias. It has been found out that technical universities and higher vocational education institutions training service sector specialists belong to higher education system, too. It has been highlighted that the system of social partnership in vocational education in Ukraine is being dramatically developed and significantly reformed. Therefore, study, generalization and analysis of European experience in organizing social partnership in vocational training of specialists, particularly in service sector, is becoming rather relevant. Based on the analysis of legislative documents on vocational education in Germany and Austria, it has been concluded that social partnership in education may be considered as a reliable and approved social mechanism that stipulates for economic stability and development, establishment of competitive, flexible and dynamic education system in each country; the mentioned problem in Ukraine requires the need for complex development of social partnership system as an interdisciplinary problem related to social, cultural, political and economic factors of social development to be taken into consideration; sustainable development of researches on the problem of theory and methodology of vocational education and implementation of its results in practice to be ensured; German and Austrian experience in organizing vocational training in the dual education system that presupposes the combination of proportional correlation between

vocational theoretical and practical components to be studied. Rather perspective for further researches is the study of foreign experience in developing and implementing vocational education standards that is the field of social partnership functioning.

Key words: *social partnership, social partners, social dialogue, service sector, legislative and normative support, vocational education, dual education system, labour market, theoretical and practical vocational training, future specialists.*

УДК 378.4:37.013.74:005.52

Аліна Сбруєва

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-1910-0138

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/049-063

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ: АНАЛІЗ ПРІОРИТЕТІВ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЄС

Дослідження присвячено висвітленню пріоритетів політики Європейського Союзу у сфері вищої освіти. На основі структурно-логічного аналізу документів ЄС, присвячених проблемам якості вищої освіти, схарактеризовано тенденції розвитку стратегій європейської спільноти щодо забезпечення якості викладання у вищій школі. Конкретизовано сутність ключових понять дослідження (якість вищої освіти, якість викладання у вищій школі). Висвітлено структуру та змістові характеристики стандартів забезпечення якості вищої освіти, прийнятих ENQA. Виокремлено та конкретизовано сутність політичного, адміністративного, науково-педагогічного та технологічного вимірів рекомендацій, поданих у документах ЄС щодо забезпечення якості викладання у вищій школі. З'ясовано актуальні напрями оновлення порядку денного ЄС у досліджуваній сфері, прийняті у 2017 р.

Ключові слова: *вища школа, якість вищої освіти, якість викладання, забезпечення якості вищої освіти, стандарти та рекомендації, тенденції.*

Постановка проблеми. Останні десятиліття стали періодом у розвитку європейської та світової вищої освіти (ВО), що ознаменовані суттєвим зростанням студентських контингентів (від 2 % випускників середніх шкіл, що вступали до вишів на початку ХХ ст. до 40 50 % і навіть, в окремих країнах, до 90 % в кінці ХХ ст.), перетворенням університетів із «башт зі слонової кістки» на «фабрики масового виробництва дипломів». Найвагомішими економічними, технологічними та соціальними чинниками означених радикальних змін називають, як правило, перехід до економіки знань, глобалізацію фінансово-економічної та культурної сфер життя людства, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення норм соціальної справедливості на сферу вищої освіти як наслідок усвідомлення її не тільки приватним, а й суспільним благом.

Трансформація ВО з елітарної на масову поставила національні держави, університети, споживачів освітніх послуг, роботодавців перед численними викликами. Чи не найбільш гострим з них є забезпечення якості, що пов'язано, передусім, із диверсифікацією (інтелектуальною, мотиваційною, культурною, етнічною тощо) студентських, викладацьких та менеджер-

ських контингентів вишів; модернізацією/технологізацією форм і методів навчання; зміною функціональних ролей викладачів та студентів у навчальному процесі; запровадженням інноваційних бізнесових моделей ВО, побудованих на компетентнісному підході, що передбачають нові типи сертифікатів; зниженням рівня фінансування систем ВО з боку держави а, отже, і матеріального забезпечення навчання кожного конкретного студента тощо.

Шляхи забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) зазнали протягом останніх 30-ти років не менш суттєвої трансформації, ніж діяльність системи ВО в цілому. Крім традиційних внутрішніх механізмів забезпечення якості, що діють на особистісному (викладач), суб-інституційному (кафедра, факультет) та інституційному (університет) рівнях на засадах внутрішньої культури якості як невід'ємної складової академічної культури, з'являються нові – зовнішні, організовані в ієрархічно побудовану систему та здійснювані на національному, наднаціональному (наприклад, європейському) та світовому рівнях. Зовнішні механізми забезпечення якості (ЗЯ) передбачають ринкову та політико-адміністративну відповідальність університету як організації-провайдера освітніх послуг перед їх споживачами – студентами, роботодавцями, державою, суспільством.

У центрі розгляду проблеми ЗЯВО в сучасних умовах все більшою мірою знаходяться питання якості викладання. Доказом правомірності такого твердження є зростаюча увага до означених питань у документах національних урядів та міжнародних організацій (наприклад, ЄС, ОЕСР, ЮНЕСКО тощо) у численних дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців.

Аналіз актуальних досліджень. Розвиваючи попередню сентенцію, визначимо найбільш значимі для аналізу досліджуваної проблеми типи джерел та аспекти її розгляду.

Заслужують на увагу дослідників політичні документи ЄС, у яких системно відображено численні виклики та визначено шляхи ЗЯВО на наднаціональному, національному та інституційному рівнях. Підкреслимо, що перші кроки в налагодженні регіонального співробітництва у сфері ЗЯВО були зроблені вже в рік підписання Маастрихтської угоди, тобто в 1991 році, коли було прийнято меморандум ЄС щодо розвитку ВО в регіоні [10]. Вже в 1993 році було розпочато пілотні експерименти, спрямовані на розробку та запровадження єдиної методології ЗЯВО в європейському регіоні, яка повинна бути відкритою для адаптації до національних її варіантів. За результатами означених експериментів у 1997 році було вперше сформульовано пропозиції [13], а в 1998 р. – рекомендації ЄС щодо розвитку співробітництва у сфері ЗЯВО в регіоні [5], згідно з якими доповіді щодо розвитку даного процесу повинні бути презентовані освітніми експертами кожні три роки. Підкреслимо, що на виконання означених рішень протягом останніх двадцяти років питання ЗЯВО в ЄС систематично висвітлювалися як у спеціалізованих доповідях, присвячених безпосередньо

досліджуваний нами проблемі [17; 16; 19; 18; 13], так і в усіх інших без винятку стратегічного рівня документах: програмах, меморандумах, комюніке, заявах тощо, що стосувалися широкого кола проблем розвитку ВО, оскільки якість завжди була і є першочерговим пріоритетом, що безпосередньо впливає на конкурентоздатність регіону, країни, кожної особистості.

Вже в межах реалізації стратегії «Європа 2010» та програми «Освіта та професійна підготовка 2010» (Education and Training 2010) розгляд проблем і тенденцій розвитку європейської системи ЗЯВО був здійснений у таких основоположних документах: «Роль університетів у Європі знань» (2003 р.); «Мобілізація інтелекту Європи: забезпечення повноцінного внеску європейських університетів в реалізацію Лісабонської стратегії» (2005 р.); «Порядок денний для університетів: модернізація освіти, наукової та інноваційної діяльності» (2006 р.); «Модернізація університетів для забезпечення конкурентоспроможності Європи в умовах глобальної економіки» (2007 р.); «Інтернаціоналізація вищої освіти» (2010 р.).

Однак найбільш актуальними для нашого дослідження є документи ЄС, прийняті в межах виконання нової комплексної стратегії розвитку ЄС «Європа 2020» і, відповідно, програми «Освіта та професійна підготовка 2020» (Education and Training 2020 – ET 2020). Проблеми якості ВО знайшли відображення в таких документах сучасного етапу розвитку єдиної Європи: «Переосмислення освіти: інвестування у професійні навички з метою забезпечення кращих соціально-економічних результатів» (2012 р.) [20]; «Європейська вища освіта у світі» (2013 р.) [7]; «Перехід до відкритої освіти: Інноваційне викладання та навчання для всіх за допомогою нових технологій та відкритих освітніх ресурсів» (2015) [12]; «Нові пріоритети європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки» (2015) [11]; «Удосконалення та модернізація освіти» (2016) [3]; «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017 р.) [4] та ін.

Важливими для осмислення досліджуваної нами проблеми є документи, прийняті учасниками Групи підтримки Болонського процесу E-4, тобто організаціями – суб'єктами Болонського процесу, передусім Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) та Асоціації Європейських університетів (EUA), а також світовими організаціями, що переймаються проблемами якості вищої освіти – ЮНЕСКО та ОЕСР.

Створена в 2000 році як Європейська мережа із забезпечення якості вищої освіти (European Network for Quality Assurance in Higher Education European - ENQA) та реорганізована й перейменована у 2004 р. на Європейську асоціацію (European Association for Quality Assurance in Higher Education), ENQA перетворилася на потужний двигун підвищення якості та конкурентоспроможності європейської ВО. Найбільш важливими для нашого аналізу документами цієї організації, розробка яких ініціювалася спільно з іншими учасниками Групи E-4, є «Стандарти і рекомендації щодо

забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», уперше прийняті в 2005 р. та оновлені й удосконалені в 2015 р. [21]; розроблені експертами ENQA рекомендації щодо управління процесами запровадження внутрішнього ЗЯ в університетах [19]; порівняльний аналіз пріоритетів і тенденцій розвитку процесів забезпечення й контролю якості ВО, здійснений експертами проекту EQUIP (Enhancing Quality through Innovative Policy & Practice) [6] тощо.

Названі вище політичні документи та аналітичні доповіді являють собою об'єкт для осмислення тенденцій розвитку процесів ЗЯВО в цілому та ЗЯ викладання у вишах зокрема.

Цікавим предметом аналізу в контексті нашого дослідження є також наукові розвідки зарубіжних учених з проблем якості викладання у вищій школі. Зокрема, предметом численних досліджень стали зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на якість викладання; підходи та критерії визначення якості викладання [18]; ознаки високої якості (excellence) викладання [2]; характеристики окремих національних моделей ЗЯ викладання тощо.

Метою статті є характеристика тенденцій розвитку політики ЄС у сфері забезпечення якості викладання у вищій школі.

Для досягнення мети використовувалися **методи** термінологічного, структурно-логічного, діхронного аналізу документів ЄС та низки інших європейських організацій (ENQA, UNESCO-CEPES та ін.), законодавчих актів окремих країн з проблем якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розгляд досліджуваної проблеми передбачає, перш за все, визначення її ключових понять, до яких ми відносимо «якість вищої освіти» та «якість викладання у вищій школі». У процесі дослідження виявлено, що в офіційних документах національного та наднаціонального рівня накопичено велику кількість визначень поняття «якість вищої освіти», які, на нашу думку, відрізняються одне від одного як ступенем докладності або узагальненості викладу, так і концептуальними підходами. Наприклад, у Законі України «Про вищу освіту» *якість вищої освіти* визначено як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти». У Законі подано також визначення поняття *якість освітньої діяльності*, що трактується як «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [1].

Більш системно, з нашої точки зору, поняття «якість вищої освіти» визначено в документі Європейського центру вищої освіти ЮНЕСКО (UNESCO-CEPES), яке ми свідомо наведемо повністю попри його великий обсяг з огляду на повноту викладу: «Якість вищої освіти є багатовимірним, багаторівневим і

динамічним концептом, зміст якого пов'язаний з контекстуальними чинниками діяльності освітньої системи, місією та завданнями конкретного вишу, а також певними стандартами, що існують у межах даної системи, закладу, програми або дисципліни. Поняття «якість», таким чином, може набувати різних, іноді суперечливих значень, залежно від таких чинників: 1) специфічні інтереси різних груп або зацікавлених сторін (наприклад, студенти, університети, роботодавці, суспільство, уряд); 2) сутнісні характеристики системи: вхідні параметри, процеси, кінцеві результати, місія й цілі діяльності тощо; 3) критеріальні ознаки діяльності системи, що є значимими для визначення її результатів; 4) історичні особливості розвитку системи вищої освіти. З розвитком суспільства відбуваються постійні зміни у співвідношеннях між відносним і абсолютним, внутрішніми та зовнішніми чинниками впливу, а також стабільним і прогресивним у розумінні якості. Проте, загальним для всіх цих підходів щодо ЗЯ є інтеграція таких елементів: 1) гарантована реалізація мінімальних стандартів і критеріїв; 2) здатність установлювати цілі в різних контекстах і досягати їх при даних ресурсах і контекстному розмаїтті; 3) здатність задовольняти потреби та очікування прямих і непрямих споживачів і зацікавлених сторін; 4) прагнення до досконалості» [14].

Отже, якщо в першому визначенні йдеться про якість ВО як результат освітньої діяльності, то у другому – перш за все про систему чинників, що здійснюють вплив та забезпечують якість ВО. До таких чинників, серед багатьох інших (зовнішніх та внутрішніх), віднесено і якість діяльності викладача, що визначається його вмінням взаємодіяти зі студентами, прагненням до досконалості. Далі прослідкуємо, яким чином відображено вимоги до діяльності викладача в документах ЄС та деяких інших провідних міжнародних організацій, присвячених проблемам розвитку ВО та забезпечення її якості.

Підкреслимо, що вже в першому документі ЄС, що стосувався проблем європейського співробітництва у сфері ЗЯВО (1998 р.) визначено, що пріоритетом цієї діяльності повинно стати підвищення якості викладання та навчання [5, 57]. У доповіді ЄК 2004 р. щодо імплементації Рекомендацій ЄС 1998 р. було відзначено велетенські організаційні зусилля, здійснені освітньо-політичною та академічною спільнотою в межах Болонського процесу та Лісабонської стратегії, спрямовані на розвиток національних систем ЗЯВО та відповідної загальноєвропейської структури – ENQA. У документі схарактеризовано складові, принципи, критерії, методологію процесів ЗЯВО та перспективи розвитку міжнародного співробітництва в цій сфері під егідою ЄС, ОЕСР та ЮНЕСКО. Вже на цьому – початковому етапі розвитку процесів ЗЯВО в європейському регіоні вказано на необхідність визначення критеріїв високої якості освіти (recognising excellence) [16, 4].

Суттєвим прогресом у досліджуваній сфері стало прийняття в 2005 р. за ініціативи ENQA та інших членів Групи Е-4 «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (далі – «Стандарти»). У документі окреслено, перш за все, контекстуальні особливості, сферу дії, цілі та принципи європейської системи ЗЯВО; визначено три виміри стандартів ЗЯВО: 1) внутрішній (інституційний); 2) зовнішній (позаінституційний – національний, наднаціональний); 3) стандарти діяльності агенцій із забезпечення якості. Пізніше, у 2015 році було прийнято нову редакцію даного документу [21], тому у своєму аналізі ми звернемося саме до оновленої редакції «Стандартів» та схарактеризуємо зміни, що відбулися у підходах до їх визначення впродовж десяти років (2005 – 2015 рр.). Проблеми якості викладання у вищій школі розкриваються в кількох структурних складових цього документу: загальних положеннях, сформульованих у першому розділі, та частині 1 другого розділу, де йдеться про внутрішній (інституційний) вимір ЗЯ [21].

Характеризуючи *контекст* розвитку системи ВО в європейському регіоні як *суспільство знань*, у якому ВО виступає невід’ємним компонентом соціально-економічного та культурного розвитку, автори «Стандартів» констатують необхідність ґрунтовної трансформації цієї системи. До пріоритетів такої трансформації у «Стандартах»-2015 віднесено: розвиток студентоцентрованого підходу до навчання і викладання, який би передбачав гнучкі освітні траєкторії і визнання компетенцій, здобутих поза межами формальної освітньо-кваліфікаційної програми; диверсифікацію цілей та місії вишів, способів надання освіти та моделей співпраці; підвищення рівня інтернаціоналізації, розвиток цифрових методів навчання та викладання.

Провідною метою запровадження «Стандартів» визначено «сприяння кращому розумінню якості навчання та викладання в різних країнах серед усіх залучених сторін» [21, 4]. Поняття «якість», подане в Документі, інтерпретується як результат взаємодії між викладачами, студентами та інституційним освітнім середовищем, у якому зміст програм, освітні можливості та матеріально-технічні засоби відповідають поставленій меті.

Ще одним ключовим поняттям «Стандартів» є «забезпечення якості», яке використовується для позначення всіх видів діяльності в межах безперервного циклу вдосконалення (забезпечення та підвищення) якості ВО. Крім цілей, у загальних положеннях сформульовано принципи ЗЯ в ЄПВО:

- вищі навчальні заклади несуть основну відповідальність за якість своїх освітніх послуг та забезпечення цієї якості;
- система забезпечення якості реагує на розмаїтість систем вищої освіти, навчальних закладів, програм і студентів;
- система забезпечення якості підтримує розвиток культури якості;

- система забезпечення якості враховує потреби та очікування студентів, усіх інших залучених сторін та суспільства [21, 5].

Отже, згідно з розглянутими загальними положеннями (контекст, цілі, принципи), якість викладання є невід'ємною складовою та пріоритетом у ЗЯВО.

Безумовний інтерес складають для нас положення «Стандартів» щодо внутрішнього виміру ЗЯВО. Йдеться, передусім, про інституційну політику ЗЯ, «що підтримує розвиток культури якості, у межах якої всі внутрішні сторони беруть на себе відповідальність за якість і долучаються до забезпечення якості на всіх рівнях функціонування установи» [21, 6]. Важливими аспектами інституційної політики ЗЯ, визначеними у «Стандартах», що безпосередньо стосуються якості викладання, є такі:

- підтримка факультетів, шкіл, кафедр та інших структурних підрозділів, а також керівництва, окремих викладачів та студентів у тому, щоб вони брали на себе відповідальність за забезпечення якості;
- установа тисного зв'язку між науково-дослідною та освітньою діяльністю викладача;
- академічна чесність і свобода, запобігання виявів академічної недобросовісності;
- запобігання будь-яким проявам нетолерантності чи дискримінації студентів або викладачів [21, 8].

На особливу увагу в контексті нашого розгляду заслуговують положення «Стандартів», що стосуються студентоцентричного навчання, викладання та оцінювання: «навчальні заклади повинні забезпечувати таке викладання, що заохочує студентів до активної участі в навчальному процесі, і таке оцінювання студентів, що відображає цей підхід». У Рекомендаціях щодо даного пункту «Стандартів» зазначено, що студентоцентроване викладання відіграє важливу роль у стимулюванні студентської мотивації, саморефлексії та залученні в навчальний процес. Такий підхід вимагає ретельної розробки структури навчальних програм, методів подачі навчального матеріалу, оцінювання результатів. Втілення студентоцентрованого викладання передбачає:

- повагу й увагу до розмаїтості студентів та їхніх потреб, запровадження гнучких освітніх траєкторій;
- застосування різних методів подачі матеріалу, де це доречно;
- гнучке використання різноманітних засобів навчання;
- заохочення розвитку у студента почуття самостійності в навчальному процесі водночас із забезпеченням належного наставництва і підтримки з боку викладача;
- розвиток взаємоповаги у стосунках студента і викладача;

- наявність належних процедур реагування на студентські скарги [21, 12].

Нарешті, в аналізованому нами документі міститься стандарт, який стосується якості викладацького складу: «навчальні заклади повинні пересвідчуватися в компетентності викладачів. Вони мають застосовувати справедливі та прозорі процедури їх набору і професійного розвитку». У рекомендаціях щодо даного стандарту зазначено, що викладачі відіграють ключову роль у створенні якісного освітнього досвіду студентів та забезпеченні умов для набуття ними знань, умінь і навичок. Урізноманітнення студентського складу й підвищення уваги до навчальних результатів вимагають студентоцентричного підходу до навчання і викладання, у результаті чого роль викладача суттєво змінюється [21, 13].

На завершення розгляду «Стандартів»-2015, розроблених ENQA, підкреслимо, що провідною тенденцією розвитку експертної думки в контексті розглядуваної нами проблеми якості викладання у вищій школі є запровадження та поглиблення студентоцентрованого підходу, який не є догматично спрямованим на певний стандартний результат, але передбачає врахування потреб та можливостей кожного конкретного студента.

Підкреслимо, що в аналізованих нами документах міжнародних організацій, які були прийняті протягом останніх двадцяти років, увага до якості викладання у вищій школі стає все більш активною, а рекомендації – конкретними та багатоаспектними, що мають не тільки політичний, але й інші виміри розгляду. Структура таких рекомендацій має, як правило, багаторівневий характер, оскільки реалізується на наднаціональному (відповідальність ЄС, ЄК, професійних міжнародних організацій), національному (відповідальність національних міністерств освіти) та інституційному (відповідальність вишів) рівнях. Далі схарактеризуємо рекомендації щодо розглядуваних нами проблем, сформульовані в таких актуальних документах ЄС: «Удосконалення якості викладання та навчання в європейських вищих навчальних закладах» (2013 р.) [19], «Нові підходи до навчання та викладання у вищій освіті» (2014 р.) [18], «Перехід до відкритої освіти: Інноваційне викладання та навчання для всіх за допомогою нових технологій і відкритих освітніх ресурсів» (2015 р.) [12], «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017 р.) [4]. У перших двох документах, підготованих для ЄК Групою провідних фахівців з проблем модернізації вищої освіти (High Level Group on the Modernisation of Higher Education), сформульовано рекомендації для національних урядів та ВНЗ щодо нагальних дій, спрямованих на підвищення якості ВО. Порівняльний аналіз рекомендацій, поданих у названих документах, підтверджує висновок щодо їх багаторівневості та дозволяє розглянути такі аспекти їх реалізації: політичний, адміністративний, науково-педагогічний, технологічний.

Політичний аспект реалізації рекомендацій (наднаціональний, національний, інституційний рівні реалізації) передбачає уточнення європейської (наднаціональної, національної, інституційної) стратегії ЗЯВО, зокрема, визначення проблеми якості викладання та навчання у вищій школі як такої, що повинна перебувати у фокусі уваги освітніх політиків. Завдання підвищення якості викладання як політичний пріоритет європейської освітньої політики набуло прикладного характеру, оскільки в документах йдеться про цілком конкретні практичні завдання: удосконалення педагогічних технологій, використання новітніх ІКТ у навчальному процесі; розробка стандартів трудомістськості он-лайн освіти (на засадах застосування ECTS) та оцінки її якості (завдання розробки та запровадження Європейського простору професійних умінь та кваліфікацій (European Area for Skills and Qualifications). З метою організаційної підтримки системи заходів щодо вдосконалення методик та технологій викладання у вищій школі ЄК виступила з ініціативою створення Європейської академії викладання та навчання (European Academy of Teaching and Learning).

Адміністративний аспект реалізації рекомендацій включає такі складові: запровадження у вишах, що функціонують у межах ЄС, обов'язкових програм неперервного професійного розвитку викладачів, зокрема таких, що пов'язані із формуванням цифрової грамотності; запровадження інструментів оцінки якості викладання, у тому числі і шляхом організації зворотного зв'язку зі студентами; надання підтримки та стимулювання викладачів, які здійснили великий внесок у наукову розробку інноваційних технологій викладання та здійснюють власну викладацьку діяльність на високому рівні якості; забезпечення можливостей міжнародної професійної мобільності викладачів з метою набуття ними міжнародного досвіду викладання.

Науково-педагогічний аспект реалізації рекомендацій передбачає здійснення масштабних теоретичних та експериментальних досліджень у сфері дидактики вищої школи, методик викладання окремих предметів, комп'ютерних наук, психології когнітивної діяльності тощо. Актуальними проблемами для досліджень фундаментального та прикладного характеру експертами визначено такі:

- інноваційний студентоцентризований та персоналізований курикулум;
- механізми оцінки результатів он-лайн навчання студентів;
- крос-, транс- та інтердисциплінарні підходи до викладання, навчання й оцінки знань студентів;
- методики викладання, побудовані на інтенсивному застосуванні інноваційних ІКТ та новітніх знаннях про природу когнітивної діяльності людини;
- підготовка спеціалізованого персоналу (learning technologists, ICT experts and educational developers) для надання допомоги викладачам і

студентам вишів у розвиткові цифрової грамотності, запровадженні інноваційних цифрових технологій у навчальний процес.

Технологічний аспект рекомендацій передбачає розвиток європейської та національних інфраструктур цифрових платформ, порталів, репозиторіїв, хабів, центрів тощо, які слугуватимуть європейській академічній спільноті в наданні освітніх послуг у системі ВО на нових технологічних засадах, у формуванні системи відкритої вищої освіти, у подальшій інтернаціоналізації забезпечення та контролю якості викладання у вищій школі.

Далі звернемося ще до одного актуального документу («Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources») [10], у якому значно більш докладно, ніж у попередніх двох аналізованих нами, зосереджено увагу на розвитку цифрових технологій та OER у вищій освіті як чинниках, що впливають на форми, методи та в цілому на якість викладання у вищій школі.

Зокрема, у межах реалізації програм *Erasmus+* та *Horizon 2020*, згідно з названим вище документом, передбачаються такі заходи:

- запуск масштабних експериментальних програм з метою розробки та апробації інноваційних підходів до викладання, побудови навчальних програм та оцінки результатів навчання;

- підтримка розробки та запровадження он-лайн програм професійного розвитку викладачів, що здійснюється в межах ініціатив такої організації, як Grand Coalition for Digital Jobs (URL: <http://ecd1.org/policy-publications/grand-coalition-for-digital-skills-and-jobs>) та передбачає, зокрема, створення нових та підтримку вже існуючих європейських Е-платформ, які обслуговують професійні потреби академічної громади (наприклад, eTwinning, EPALe);

- розробка та випробовування спільно з усіма зацікавленими сторонами з країн-членів ЄС *Рамки цифрових кваліфікацій та інструментів самооцінки цифрових умінь студентів, викладачів, адміністрації вишу*;

- дослідження ефективності застосування новостворюваних інструментів перевірки та визнання результатів навчання, зокрема таких, як відкриті сертифікати (open badges), їх пристосування до потреб конкретних студентів;

- вивчення, координація та обмін досвідом, досягнутим у межах національних програм розвитку цифрової грамотності, розробка рекомендацій для різних цільових груп з метою надання їм допомоги у визначенні ключових проблем та пошуку шляхів їх подолання відповідно до національних і європейських пріоритетів, зокрема програми «The European Semester/Europe 2020» [12].

Найсучаснішим із аналізованих нами документів ЄС, присвячених стратегіям розвитку вищої освіти в регіоні, є Комюніке, що має промовисту

назву «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017 р.). У документі виокремлено чотири найбільш актуальні кола проблем розвитку європейської вищої освіти та визначено пріоритетні шляхи підтримки Євросоюзом регіональної системи ВО в їх розв'язанні.

1. Відставання можливостей європейських вишів від потреб регіону в забезпеченні фахівцями зі спеціальностей, що позначаються в міжнародній практиці аббревіатурою STE(A)M (science, technology, engineering, (arts) and maths), а також з медичних та педагогічних спеціальностей. Автори документу підкреслюють необхідність інтенсифікації та підвищення якості підготовки таких фахівців, підвищення ефективності використання сучасних ІКТ у навчальному процесі, розвитку у випускників вишів навичок дослідницької діяльності, так званих трансверсивних умінь та ключових компетентностей (transversal skills and key competences), що є необхідними для досягнення успіху в будь-якому виді діяльності в умовах економіки знань (критичне мислення, D(digital)- компетентність тощо). Серед шляхів розв'язання означеної проблеми важливим названо підготовку якісних викладачів вишів. Проблема полягає в тому, що «надто багато викладачів вищої школи не отримали достатньої або навіть будь-якої підготовки в галузі педагогіки; системний професійний розвиток викладачів є скоріше виключенням, ніж правилом у сучасній європейській вищій школі. Недостатньо розвиненими є національні та інституційні стратегії заохочення та винагороди якісного викладання» [4, 5].

2. Необхідність розвитку європейської вищої школи як інклюзивної цілісної системи, у якій заклади вищої освіти взаємодіють із загальноосвітніми та професійними навчальними закладами, роботодавцями та суспільством у цілому. Вища школа, як сказано в Комюніке, повинна розвиватися як соціально орієнтована (спрямована, мисляча) навчальна громада (civic-minded learning community), пов'язана своєю діяльністю з інтересами місцевої спільноти. У контексті розглядуваної проблеми важливою визнана діяльність викладачів як менторів, що мають навички роботи із диверсифікованою за рівнем когнітивної готовності, навчальними інтересами, культурним та соціальним досвідом, станом здоров'я громад студентів. Академічна та неакадемічна підтримка повинна надаватися викладачами всім студентам незалежно від походження та сприяти їх успіху як у навчанні, так і в подальшому кар'єрному рості.

3. Потреба в активізації участі вишів в інноваційній діяльності, що передбачає розвиток інноваційної та підприємницької культури університетів. Критично важливим є розвиток якісних магістерських та докторських програм, спрямованих на підготовку для регіону кадрів дослідників, розробників та менеджерів інновацій, які здійснюють наукові відкриття, беруть участь у просуванні та впровадженні нових ідей. У Комюніке заявлено про необхідність зосередження зусиль викладачів на

формуванні у студентів «умінь розуміти нові підходи, мислити критично та творчо, діяти підприємливо в розвитку та реалізації нових ідей» [4, 8].

4. Підтримка на національному та наднаціональному рівнях ефективності та продуктивності освітніх систем. Цікавими для нашого розгляду є положення аналізованого документу щодо необхідності підтримки існуючого в Європі досвіду додаткових винагород за якісне викладання, що розглядаються як засіб підвищення престижності викладацької діяльності (стипендії, премії тощо). У Комюніке отримала також схвалення фінансова підтримка на національному та наднаціональному рівнях ініціатив щодо розвитку співпраці між університетами та зовнішніми партнерами (роботодавцями, науково-дослідними установами, громадськими організаціями тощо), а також запровадження сучасних інноваційних підходів до організації навчального процесу у вищій школі (дослідно-орієнтоване навчання, інтердисциплінарні студії, змішане навчання тощо).

Як і в інших аналізованих нами документах, у Комюніке 2017 р. йдеться про необхідність продовження міжнародного та міжінституційного діалогу, активізацію співпраці в єврорегіоні в поширенні кращого досвіду якісного викладання, що повинно слугувати розвиткові процвітаючої, інклюзивної демократичної європейської спільноти [4, 12].

Аналіз прийнятих упродовж тривалого періоду розвитку ЄС (1991–2017 рр.) документів з досліджуваної проблеми дозволяє дійти таких **висновків щодо** тенденцій розвитку політики ЄС у сфері забезпечення якості викладання у вищій школі:

- висока якість (excellence) вищої освіти, її відповідність актуальним потребам суспільства, економіки, кожного конкретного студента становить незаперечний пріоритет освітньої політики ЄС з моменту заснування організації і до сьогодні. Забезпечення якості викладання у вищій школі завжди усвідомлювалося експертами ЄС як важлива умова високої якості діяльності вишу;

- діахронний аналіз особливостей розгляду проблеми забезпечення якості викладання у вищій школі в документах ЄС та низки інших європейських організацій дозволив виявити певні тенденції в розвиткові досліджуваного явища. Відбувається перехід від загальної політичної риторики щодо необхідності забезпечення якості навчального процесу до високо професійного цілісного аналізу механізмів вирішення проблеми, що включає: 1) характеристику зовнішнього (політичного, економічного, соціального, культурного) та внутрішнього (академічного) контекстів функціонування європейської вищої освіти в їх розвитку; 2) узагальнення позитивного досвіду національних освітніх систем та окремих вишів з досліджуваної проблеми; 3) розробку й удосконалення європейських стандартів та рекомендацій щодо ЗЯВО; 4) розробку науково-педагогічних

рекомендацій щодо застосування інноваційних форм та методів викладання, високотехнологічних підходів до організації навчального процесу; 5) пропозиції щодо стимулювання високої якості викладання та формування системи неперервного професійно-педагогічного розвитку викладачів вищої школи.

- кадрові проблеми європейської вищої школи усвідомлюються як гостро актуальні та розглядаються в нерозривному зв'язку з проблемами матеріального та фінансового забезпечення діяльності вишів. У цьому контексті все більшої ваги набувають питання неперервного професійного розвитку (педагогічної та D-технологічної його складових) викладачів вищої школи як кардинальної умови забезпечення високої якості (excellence) їх діяльності.

На подальше дослідження заслуговує досвід європейських та інших розвинених країн щодо забезпечення якості викладання у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.14 р. № 1556-VII. *Голос України» від 06 серпня 2014 р. № 148. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [The Law of Ukraine "On Higher Education"]*. "Holos Ukrayiny", 6 serpnia 2014 r. (in Ukrainian).
2. Brusoni, M. (et al.) (Eds.) (2014). *The Concept of Excellence in Higher Education*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
3. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Improving and Modernizing Education*. Brussels, 7.12.2016. COM (2016) 941 final.
4. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*. Brussels, 30.5.2017. COM (2017) 247 final.
5. Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education (98/561/EC). *Official Journal of the European Communities*. L 270. P. 56–59.
6. EQUIP. *Comparative analysis of the ESG 2015 and ESG 2005*. Retrieved from: <http://www.equip-project.eu/>
7. *European higher education in the world*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 11.7.2013. COM (2013) 499 final. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52013DC0499>
8. Greatbatch, D., Holland, J. (2016). *Teaching Quality in Higher Education: Literature Review and Qualitative Research*. London: Department for Business, Innovation and Skills.
9. IQM-HE, (2016). *Handbook for Internal Quality Management in Competence-Based Higher Education*. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/>
10. *Memorandum on Higher Education in the European Community: Com (91) 349 Final*, Brussels, 5 November 1991. Publications Office European Communities / Union (EUR-OP/OOPEC/OPOCE) (31 Dec. 1992).
11. *New priorities for European cooperation in education and training. Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Brussels, 26.8.2015 COM(2015)

408 final. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2015.417.01.0025.01.ENG

12. *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources* (2015). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

13. *Proposal for a Council Recommendation on European cooperation in quality assurance in higher education (presented by the Commission* (1997). COM (97) 159 final, 2 May 1997.

14. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions* (2007) Bucharest, UNESCO-CEPES. Retrieved from: unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf

15. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education (2006/143/EC). *Official Journal of the European Communities*. L 64. P. 60–62.

16. *Report from the Commission on the implementation of Council Recommendation 98/561/EC of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education*. Brussels, 30.09.2004. COM(2004)620 final.

17. 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*. Brussels, 21.9.2009. COM (2009) 487 final.

18. 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.

19. *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.

20. *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Strasbourg, 20.11.2012/ COM (2012) 669 final. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389778594543&uri=CELEX:52012DC0669>

21. *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/>

РЕЗЮМЕ

Сбруева Алина Актуальные проблемы качества преподавания в европейской высшей школе: анализ приоритетов образовательной политики ЕС.

Исследование посвящено рассмотрению приоритетов политики Европейского Союза в сфере высшего образования. На основе структурно-логического анализа документов ЕС, посвященных проблемам качества высшего образования, охарактеризованы тенденции развития стратегий европейского сообщества по обеспечению качества преподавания в высшей школе. Конкретизирована сущность ключевых понятий исследования (качество высшего образования, качество преподавания в высшей школе). Рассмотрена структура и содержательные характеристики стандартов обеспечения качества высшего образования, принятые ENQA. Определена и конкретизирована сущность политического, административного, научно-педагогического и технологического измерений

рекомендацій, представлених в документах ЄС по забезпеченню якості преподавання в вишній школі. Рассмотрены направления обновления повестки дня ЕС в исследуемой сфере, принятые в 2017 году.

Ключевые слова: вища школа, якість вищої освіти, якість преподавання, забезпечення якості вищої освіти, стандарти і рекомендації, тенденції.

SUMMARY

Sbruieva Alina Urgent problems of quality of teaching in the European higher school: Analysis of EU educational policy priorities.

The study is devoted to highlighting the priorities of European Union policy in the sphere of higher education. On the basis of structural and logical analysis of the EU documents devoted to the problems of higher education quality, the dynamics of development of Quality Assurance strategies in teaching in HEI is characterized.

The analysis of the source of the study made it clear that the issues of ensuring the quality of teaching in higher education had become the subject of cooperation between the political and academic communities of the European region from the very first days of the existence of the EU.

It is revealed that the problem of the quality of higher education and teaching excellence remains relevant in modern conditions.

Through the terminological analysis of the content of international and national documents on higher education, the essence of key concepts of research (quality of higher education, quality of teaching in higher school) is specified.

The structure of standards for quality assurance in higher education developed and adopted by ENQA in cooperation with other regional organizations, members of the E-4 Bologna Process Group is highlighted. It is shown that the Standards outline, first of all, the context, scope, purposes and principles for Quality Assurance (QA) in the European Higher Education Area. Three dimensions of standards are defined: 1) internal (institutional); 2) external (national, supranational); 3) standards for the quality assurance agencies.

The political, administrative, pedagogical and technological dimensions of the recommendations presented in the modern EU documents on QA of teaching at the higher school are outlined.

The urgent directions of the updated EU agenda on QA of higher education, adopted in 2017, were found: 1) tackling future skills mismatches and promoting excellence in skills development; 2) building inclusive and connected higher education systems; 3) ensuring higher education institutions contribute to innovation; 4) supporting effective and efficient higher education systems.

Conclusions are made on deepening of interpretation of the essence of the problems existing in European higher education in EU documents. The trends consist in the transition from general political rhetoric to the need to ensure the quality of the educational process to a highly professional, holistic analysis of the mechanisms for solving the problem, which includes the characteristics of the external (political, economic, social, cultural) and internal (academic) contexts of the functioning of European higher education; generalization of the positive experience of national educational systems from the problem under study; development of European Standards and Recommendations on QA; scientific and pedagogical recommendations on the application of innovative forms and teaching methods, high-tech approaches to organization of the educational process; promotion of high quality teaching and formation of a system of continuous professional development of higher school teachers.

Key words: higher education, quality of higher education, quality of teaching, quality assurance of higher education, standards and recommendations, trends.

УДК 378(430)"71"

Людмила Чухно,

ORCID ID 0000-0001-7345-9785

Ольга Чайковська

ORCID ID 0000-0001-9161-4574

Подільський державний
аграрно-технічний університет

Ірина Цар

ORCID ID 0000-0001-9570-4518

Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/064-076

СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВИХ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕЛІТНОЇ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

У статті розглянуто історичний розвиток елітної вищої інженерної освіти Європи. порушено питання традиційних університетів Франції та виникнення в післяреволюційні часи перших Великих шкіл країни, відбору талановитих за принципом меритократизму – селекції на основі здібностей та організацію в них навчального процесу. Визначено їх вплив на виникнення ВНЗ такого типу в інших країнах Західної Європи, зокрема Німеччини, їх місце й роль у загальній системі вищої освіти ФРН.

Ключові слова: інженерна освіта, обдаровані, організація навчання, вищий технічний навчальний заклад, принцип меритократизму, сприятливі умови, наслідування, академічні проблеми.

Постановка проблеми. Загальноєвропейський освітній процес вже триває давно, а перед країнами-учасницями постають все нові питання, вирішення яких веде наші держави до цілісності та сприяє нашій єдності. Звичайно, що з точки зору історії минуло ще не так багато часу з моменту підписання документу про європейську співдружність і що йому передував довгий період розвитку, що поставив серйозний відбиток на системі освіти держав, а особливо колишнього радянського простору. Аналіз показує, скільки в нас прогалин і відставань від країн Західної Європи, які прямували кардинально протилежним шляхом, а зокрема що стосується поглядів на навчання обдарованої особистості.

Історія свідчить, що й такі економічно розвинуті країни, як Німеччина та Франція тощо, попри свої традиційні методики навчання обдарованих, зокрема технічного профілю, не зупинялися на наявному, а перебували в постійному пошуці нового і прогресивного. Обмін досвідом відбувався і між самими країнами Західної Європи. Так, Франція першою здійснила прорив у створенні закладів для технічно обдарованої еліти у відповідь на післяреволюційні потреби своєї держави. Згодом, нові віяння перейняли й інші країни, а вже пізніше і Німеччина.

Розірвавши кільце ізоляції, наша країна, маючи вже свій власний досвід, може критично осмислити практику інших держав, поставити собі за мету запозичити кращі її надбання з даної проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. Питання створення сприятливого підґрунтя для розвитку вищої технічної, у тому числі й елітної вищої технічної освіти Німеччини, вивчалось педагогами Н. Карловим, Н. Кудрявцевим, І. Туєвою, О. Ворожейкиною, Б. Скоромовським, Й. Гердером, Й. Гербартом, В. фон Гумбольдтом, В. Гарнішом тощо. На українських теренах проблема комплексно не розглядалася.

У зв'язку з цим **метою статті** став аналіз походження та розвитку вищої інженерної освіти, значення її в освіті стародавнього світу та сучасній системі освіти, причин виникнення перших вищих технічних навчальних шкіл у європейському просторі, зокрема у Франції, організації навчального процесу в них та їх вплив на утворення за їх зразком подібних закладів у Німеччині.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі теоретичні методи дослідження: аналіз (аналіз наукових джерел інформації); індукції-дедукції (узагальнення отриманих результатів); порівняльний аналіз (в історичному аспекті).

Виклад основного матеріалу. Н. Карлов і Н. Кудрявцев вважають, що інженерна освіта бере свій початок ще в Римській імперії за часів правління Юлія Цезаря. Тоді відмічено звання «верховний понтифік», що в перекладі з латині означає «будівник мостів». Звідси видно, що освічені інженери займали почесне місце в елітній освіті стародавнього світу [1].

Для широкого загалу процес підготовки інженерної еліти залишався закритим. Це послужило, на думку автора, з одного боку – захистом високого інженерного мистецтва від неуків, профанів і вольових рішень малограмотної влади, а з іншого – приводило до кастової замкненості, відсутності притоку свіжої крові, стагнації та декадансу.

На початку інженери-техніки створювали новий продукт, не знаючи глибинної природи речей. Ближче до нашого часу стало очевидним, що така технологія себе вичерпала. Виникла потреба у висококваліфікованих елітних кадрах [1].

Та сама проблема постала і перед Францією, яка до 16 століття мала 22 університети із класичним набором спеціальностей. Саме в цей час у країні виникла потреба в розширенні класичного набору спеціальностей. Проте, французькі університети не могли задовольнити цієї потреби, через те, що вони були надто підвладні традиції. Це спричинило створення закладів з технічними та науково-природничими напрямками (школи мостів, гірничої справи тощо). Під кінець Старого Режиму університет знаходився в повному занепаді. Проте, це не зіграло ніякої ролі під час революції 1789 року. Під час Великої революції було знищено всі

королівські університети. Майже через сто років, у 1896 році Франція відновила цей вид вищих навчальних закладів [2].

Освітні реформи провів уже Наполеон. Університету повернули його колишню владу й місце в загальній системі освіти. Праву і медицині навчали у спеціальних інвестованих школах, яким було доручено формувати майбутніх практиків. Політика країни спрямовувалась до рішення про те, що університет не зобов'язаний навчати кадри для нації. Цю роль отримали Великі школи. Створені в основному до революції, ці суспільні навчальні інститути мали шалений успіх у країні. Саме до них схилялися французи в плані карбування керівних сил нації.

В історичних джерелах згадується про те, що в 1747 році у Франції було створено Школу мостів і шосе [3], на зразок сучасної моделі Великих шкіл, як відокремлений сектор французької освітньої системи. Вона започаткувала вступний конкурс, що спричинило створення підготовчих класів, які знаходились у декількох великих ліцеях. Навчання у Великій школі проходило за досить важкою програмою – програмою підвищеної складності.

У 1795 році була заснована Вища Політехнічна школа. Вона зайняла провідне місце поряд із іншими навчальними закладами нового типу. Після жаклінських часів якобінської диктатури у країні панував хаос. Вона була оточена з усіх боків ворогом і здавалася беззахисною. Країна потребувала внутрішнього порядку, армію, створену за національними ідеями і військових інженерів. Саме для їх навчання та виховання було організовано Вищу Політехнічну школу. Протягом перших десяти років і студенти, і викладачі цієї школи зарекомендували себе з кращої сторони, зробили вагомий внесок у забезпечення національної безпеки Франції.

Згідно з сучасним законодавством, керування Політехнічною школою відбувається спільними вказівками міністрів оборони, освіти та науки на основі декретів президента республіки. Її основним завданням є прищеплення студентам високої загальної та наукової культури, надання спеціальної, як правило, інженерної освіти, що забезпечить їм виконання роботи, яка потребує високої кваліфікації й відповідальності в інтересах нації. Випускники Політехнічної школи можуть стати державними службовцями високого рангу, великими дослідниками, інженерами високої кваліфікації, директорами корпорацій.

Що ж відносно навчального плану школи, то перший рік навчання – військова служба, підчас якої студенти отримують лейтенантську підготовку і звання. Наступних два роки вони опановують курс фундаментальних наук. До обов'язкових предметів навчального плану поруч із математикою, фізикою, хімією, біологією та комп'ютерними дисциплінами входять економіка та предмети гуманітарного циклу: філософія, політика, мистецтво, іноземні мови.

Після завершення дворічних навчальних курсів згідно з вимогою навчального плану студент повинен виконати в якому-небудь національному дослідному центрі або конструкторському бюро проект реального інженерно-дослідного плану й публічно захистити результати.

Загалом Великі школи були від початку за своїм призначенням спеціалізованими школами і складали могутній корпус держави. Університет займав швидше місце обробки культури, поширення ідей і залишається на сьогодні об'єднанням функцій членів вільних професій та приватного сектору, навчальної підготовки ліцеїв.

На кінець 70-х років у Франції нараховувалося п'ять ліцеїв (Севр, Лонжерон, Енгієна, Тулуза, Марсель), які керувалися наступними дидактичними установками:

- не ділити навчальні предмети на основні та другорядні;
- засвоювати шкільну програму при роботі «командою»;
- використовувати активні методи навчання з урахуванням індивідуальних нахилів дитини;
- здійснювати навчання в зв'язку з життям, у тісному контакті вчителя та учнів;
- перетворити екзамени в контроль отримання знань.

Реалізація цих установок проходила за трьома основними напрямками: оновлення форм та методів, коригування шкільних програм, використання технічних засобів навчання. Учні в класі поділялися на менші групи на основі спільних інтересів у навчальній та позанавчальній діяльності [4; 5].

Традиційно Великі школи не мали у своєму розпорядженні дослідницьких лабораторій. Але на початку вісімдесятих років декілька з них об'єдналися з університетами для розвитку дослідницької діяльності і для участі у видачі дипломів поглиблених студій або докторатів.

На сьогодні Великі школи займають провідне місце в освітній системі Франції в порівнянні з університетами не лише через престижність їх дипломів, але й завдяки тому, що в них відбувається розвиток інтелектуальної і наукової активності. Саме у Великих школах та підготовчих класах, які їм передують, відводиться місце обдарованим студентам у загальній структурі вищої освіти Франції. К. Корсак указує на відбір талановитих учнів, їх вступ в елітні Великі школи на основі конкурсу й високих прохідних балів. При відборі талановитих у Франції використовується принцип меритократизму – селекція на основі здібностей.

На даний час Великі школи складають не більше 4 % від усіх закладів вищої освіти і навчання у вищих школах платне. Вони добре організовані. Вміло використовують сітку своїх старих студентів для підтримання сталої кількості свого навчального контингенту [6].

Великі школи готують переважно державних службовців і гарантують випускникам постійне місце праці, надаючи освіту дуже високого ґатунку. Сюди приймають тільки після закінчення дворічних післяшкільних підготовчих (репетиторських) класів. Навчання проходить за спеціальними програмами й вимоги до нього настільки високі, що прирівнюються до вимог на двох курсах університетів, і навіть більше. Вступ у ці класи теж селекційний. Бажаючим навчатися в цих класах потрібна рекомендація шкіл і ліцеїв, у яких навчалися вступники до вступу. У випадку, якщо випускник підготовчих класів не поступив у Велику школу, його можуть зарахувати без вступних випробувань, вільно до університету одразу на третій курс за обраною спеціальністю [1].

Спочатку студентам читають загальний курс профільних дисциплін, потім проходить спеціалізація. Кожен концентрується на тому предметі, який вибрав – маркетинг, бухгалтерський облік, управління кадрами тощо. Навчальний процес складається в основному з лекцій, проте більшу частину роботи студент виконує самостійно в бібліотеці, працюючи зі спеціальною літературою.

У кінці кожного семестру студент пише роботу (dissertacion), яка складається з розгорнутого плану, детального викладення предмету й аналітичних висновків. У вищій школі високо цініться аналітика, уміння подивитися на проблему по-новому, вирішити її новим, нетрадиційним способом, який є, проте, ефективним [6].

Усі вищі школи знаходяться в тісній взаємодії та співробітництві з підприємствами своєї області, тому студенти проходять довготривалу виробничу практику, яка є складовою навчального процесу [7].

Великі школи з наукових і технічних профілів належать кільком міністерствам, мають трирічні програми й присуджують дипломи інженерів (Diplome d'Ingenieur). Вступ конкурсний і лише після попереднього дворічного навчання в підготовчих класах з дуже інтенсивним і глибоким вивченням математики і фізики.

Саме Політехнічна школа у Франції стала провісником для заснування за її зразком вищих технічних закладів як окремої структурної одиниці системи вищої освіти в низці інших країн. У свою чергу Німеччина розпочала створення вищих політехнічних закладів вже в досить пізній період (у другій половині XIX ст.). У старому німецькому традиційно «університетському просторі» прикладні технічні науки практично не мали місця. З XVIII ст. почали розвиватися навчальні заклади, які згодом, у наступному столітті, у пришвидшеному темпі, почали отримувати ранг вищих технічних шкіл: м. Мюнхен – 1868 р., м. Аахен – 1870 р., м. Штутгарт – 1876 р., м. Дармштадт – 1877 р., м. Берлін – 1879 р., м. Дрезден – 1890 р., м. Данціг – 1904 р., м. Бреслау – 1910 рік [8].

З аналізу навчальних планів та програм сучасних технічних університетів Німеччини – м. Берлін, м. Дрезден, м. Мюнхен, м. Хемнітц, м. Брауншвайг, м. Дармштадт тощо, ці заклади освіти не є вищими навчальними закладами з підготовки чисто інженерів чи фахівців чисто технічного профілю. Вони поєднують різні факультети, серед яких не лише споріднені з інженерією науки, але й гуманітарні дисципліни та факультети медицини. У 1978 р. сюди ще приєдналися педагогічні інститути, які готують кадри для гімназій.

Ідея об'єднаної вищої школи зародилась у ФРН у 60-і рр. XX ст. на кульмінаційному етапі гострої дискусії з питання про перспективу та шляхи розвитку вищої освіти в країні. Досліджуючи проблеми сучасної зарубіжної вищої школи, І. Туєва виявила, що саме в середині 60-х рр. XX ст. у ФРН гостро постало питання про необхідність радикальних змін у сфері підготовки спеціалістів середньої і вищої кваліфікації: модернізація навчальних програм, розробка нових курсів з нових спеціальностей, відмова від минулих традиційних принципів організації навчального процесу та встановлення нових принципів, реорганізація усієї структури післясередньої освіти [9].

На кінець 60-х рр. у ФРН були проведені деякі досить суттєві організаційно-структурні зміни, які торкнулися також і вищих технічних та інженерних шкіл. Майже всі Вищі технічні школи, отримавши університетський статус ще в кінці минулого століття, були перетворені в університети або технічні університети. У їх складі з'явилися медичні та гуманітарні факультети.

У кінці 60-х – на початку 70-х рр. інженерні школи, які не належали до категорії вищих навчальних закладів, було перетворено у вищі професійні школи й зараховано до розряду вищих навчальних закладів [8, 9]. Передумовою цих змін стали суттєві соціально-політичні зрушення, які відбулися в усьому світі та у ФРН, пришвидшений розвиток науково-технічної революції.

Об'єднанням вищим школам було надано право на самоуправління та присвоєння вченого ступеня доктора наук й видачу диплома викладача вищого навчального закладу на рівні університетів. Їм була дана також можливість проводити наукові дослідження [9].

Саме на об'єднані вищі школи було покладено вирішення низки власне академічних проблем:

- полегшити студентам вибір рівня освіти відповідно до інтересів та здібностей;
- забезпечити велику мобільність студентів, як по вертикалі, так і по горизонталі, тобто полегшити можливість зміни напрямку освіти, переходу з одного освітнього рівня на наступний;
- покращити науково-теоретичну базу навчання фахівців різного профілю;

- забезпечити міждисциплінарне навчання та сприяти науковим дослідженням в області суміжних наук;
- замінити складну та різноманітну структуру управління у самому вищому навчальному закладі;
- уніфікувати яскраву й різноманітну структуру професорсько-викладацького складу;
- вирішити проблему «нумерус клаузус» (кількісне обмеження).

Сприятливі умови виникли не лише для створення вищих технічних навчальних закладів у Німеччині, але для побудови на певних основах навчального процесу в цих закладах. Це стало темою полеміки багатьох теоретичних праць учених-педагогів ФРН. Прихильники різних концепцій та теорій [10], серед яких можна назвати таких учених та педагогів, як Й. Гердер, Й. Гербарт, В. фон Гумбольдт, В. Гарніш вступали в дискусії щодо такого питання, як «здібності», «гармонійно розвинена особистість», «ідеї гуманізму» [10, 37], створення сприятливих умов, за яких індивідуум здатен до розвитку своїх здібностей.

Насамперед, вони наголошували на принципах навчання обдарованої особистості. Так, наприклад, В. Гарніш вважав, що в розвивальному навчанні треба додержуватися принципів природо- та культуровідповідності, самостійності та творчості, П. Петерсен та К. Вентцель пропагували принцип гуманізму, толерантного ставлення до учнів, урахування їхніх навчальних можливостей і пізнавальних інтересів. На думку Р. Вінкеля, у масовій педагогічній практиці переважає репродукція навчального матеріалу, недостатньо здійснюється диференціація й індивідуалізація, розвиток кожної учнівської особистості [10].

За твердженням Г. Облінгера, поняття «диференціація навчання» пов'язане з розвитком учнів взагалі або вирівнюванням знань відповідно до їхньої своєрідності, неповторності. Навчальне середовище, педагогічний мікроклімат мають бути позначені атмосферою творчої праці, створенням ситуацій, у яких учень має право на помилку, власну позицію, оригінальну думку [10, 19].

Й. Гербарт радив застосовувати різноманітні вправи й завдання, які вимагають від школярів широкого використання набутих знань, умінь логічно і творчо мислити.

Незважаючи на багатогранність та багатоаспектність дидактичних пошуків, основоположними для них були такі принципи індивідуально орієнтованого навчання:

1. Дидактико-методична орієнтація на пізнавальні потреби учнів та індивідуальні особливості їхнього навчання.
2. Урахування комплексно-інтеграційних процесів, де інтуїція, емоції, активність, практична діяльність є складовими інтелектуального розвитку дитини.

3. Акцентування на принципах природовідповідності, пізнавально-діяльнісної активності, диференціації, наочності тощо.

4. Розвиток та впровадження нових організаційних форм: дискусія, відверта розмова, робота в малих групах, екскурсії на природу тощо [10].

Такі основні положення були характерні для середньої освіти та її контингенту – учнів. Частину з них було використано і для вищого навчального закладу. Ураховуючи специфіку інженерної освіти, з низкою доповнень, що визначились у процесі розвитку технічної освіти в Німеччині, Н. Бідюк [11] визначила такі принципи організації навчального процесу:

- пошук та підтримка талановитої молоді як основи для якісного формування контингенту вищих навчальних закладів;
- посилення самостійності в навчанні;
- конституювання й посилення складу базової освіти (математика, інформатика, природничі дисципліни);
- диференціація та індивідуалізація навчання;
- посилення творчого характеру навчання як бази науково-дослідної і проектно-конструкторської діяльності;
- пошук методичної системи перетворення учня з пасивного об'єкта на суб'єкт навчання.

Питання елітних шкіл, про які мова йшла вище, піднімалося ще Й. Гердером та його прихильниками [10]. Вони вважали, що доцільно організовувати спеціальні навчальні заклади, у яких повинні вчитися найздібніші діти. У таких школах існуватимуть необхідні для розвитку здібностей кожної дитини умови, на основі принципів, інтересів обдарованої особистості та самостійності її мислення. Таким типом елітного навчального закладу на сьогодні в Німеччині є гімназія (Gymnasium), до якої потрапляють за різними даними 15 % та 30 % молоді [12, 13].

Гегель теж агітував за таку школу, де учень усвідомлює себе як людина, пізнає власну сутність, має сприятливі умови для розвитку своєї творчої особистості. На відміну від нього, В. фон Гумбольдт, на основі своїх власних уявлень про те, що освіта – це шлях до самого себе, гармонійний розвиток здібностей людини, зробив прогресивний крок уперед, наблизився до сучасних елітних університетів у Німеччині, створивши всесвітньовідомий університет у Берліні як осередок для особливо обдарованих студентів, місце поєднання навчання та науки.

Увесь навчальний процес німецького університету [12], у тому числі й технічного, пройнятий такими поняттями, як «самонавчання, саморозвиток і креативність». Креативність – це здатність генерувати різноманітні оригінальні ідеї в нерегламентованих умовах діяльності. Креативність у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення, особливістю якого є різноспрямованість та варіативність пошуку різних в однаковій мірі

правильних рішень відносно однієї і тієї ж ситуації. Креативність у широкому смислі слова – це творчі інтелектуальні здібності [14].

У якості критеріїв креативності є:

- спонтанність;
- оригінальність;
- сприйнятливість;
- метаморфічність.

Вважається, що тільки в процесі самостійності, складаючи свої індивідуальні програми, вирішуючи проблемні ситуації та задачі, студенти проявляють свої творчі задатки, удосконалюються й самореалізуються [14].

Основи організації навчання технічно обдарованих студентів було закладено ще в Середньовічному німецькому університеті, який мав на меті збереження й поширення знань [15]. У ХХІ ст. німецькому професору та його студентам була надана академічна свобода навчання.

Університетські заняття студентів поділялися на такі види: лекції й семінари; вправи в малих групах, а деколи і індивідуальні заняття з професором. Невідмінним компонентом навчання була також і самостійна робота [15].

Семінари були свого роду практичними заняттями зі студентами. Вони полягали в тому, що один із учасників читав перед усією групою підготовлений ним реферат і давав відповіді на запитання до нього. Семінари були ефективною формою науково-дослідної роботи й ознайомлювали студентів з методами наукової роботи [15].

Крім професора, зі студентами працювали також приват-доценти, які були їх безпосередніми науковими керівниками. Викладач указував на джерело роботи, а решта була справою студента. Завдання викладача зводилося до «розвитку в молодих людей здатності науково мислити, тобто здатності сприймати наукові дослідження, критично їх розглядати й самому займатися ними, а потім (на другому плані) у розвитку здібностей вирішувати на основі наукових пізнань завдання практичного життя» [15].

Як уже було відмічено вище, традиційною особливістю організації навчального процесу в німецькому технічному університеті є академічна свобода [16]: студент самостійно визначає для себе зміст освіти та тривалість навчання. Результатом такої свободи часто стає подовження строків навчання до 14 семестрів, часта зміна спеціальностей, великий відсів студентів (до 25 %), що приносить державі великі збитки.

Для вирішення цієї проблеми вводять чітко визначені терміни навчання для всіх спеціальностей. Важливим питанням реформування освіти в університеті є посилення її професіоналізації, що передбачає застосування таких методів навчання, які сприятимуть активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку навичок самостійної роботи

(на СРС відводиться від 50 до 70 % обсягу навчального часу), міждисциплінарній інтеграції [16].

Обов'язковим етапом вищої освіти є стажування. Стажування інженера продовжується 1–2 роки. У цей період випускники отримують меншу платню, а після його закінчення здають екзамен і отримують диплом [8, 16].

Вагомий вплив на організацію навчання у вищому технічному навчальному закладі мають правові аспекти вищої освіти.

На сьогодні організація навчання у вищому технічному навчальному закладі відбувається відповідно до Рамкового Закону (основи законодавства) ВНЗ (Hochschulrahmengesetz) від 1976 р. та пізніших змін до нього, крім того, кожна земля має ще й свій земельний закон (Landesgesetz), який узгоджується із рамковим. Згідно з рамковим законом мета навчання у будь-якому вищому навчальному закладі полягає в тому, щоб готувати студентів до професійної діяльності і в зв'язку з цим надавати їм відповідні знання та розвивати здібності з відповідної спеціальності [8].

Головні освітні цілі відображено в основних програмах різних політичних партій. Соціал-демократи і ліберали вважають, що освіта є суспільним благом, яке сприяє саморозвитку особи в атмосфері рівності та свободи. Більш консервативні християнські демократи схиляються до погляду, що освіта повинна реалізувати групові цілі, а передусім – якісну підготовку до професійної праці [12].

У вищих інженерних навчальних закладах відмічена також тенденція до інтеграції навчання з наукою та виробництвом, що веде до впровадження комплексного, міждисциплінарного принципу навчання, триває пошук ефективних організаційних форм, серед яких основної ваги набувають регіональні комплексні об'єднання навчальних, наукових і виробничих організацій [11].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, неабияке значення для існування системи освіти Німеччини, як і будь-якої іншої, має традиція. І саме за традицією чільне місце в її системі вищої освіти займає класичний університет. Проте, потреба у висококваліфікованих інженерах та, відповідно, необхідність у розширенні стандартного переліку спеціальностей, спричинила до появи нових видів ВНЗ, як от ВТНЗ, що мали на меті навчання студентів, що вирізняються технічними здібностями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карлов Н. В. К истории элитного инженерного образования / Н. В. Карлов, Н. Н. Кудрявцев // Вестник Российской Академии Наук. – 2000. – Том 70. – № 7. – С. 579–588.
2. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – М. : Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж : НПО «НОДЭК», 1996. – 256 с.
3. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : [навч. посіб.] / А. А. Сбруева. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.

4. Державні стандарти професійної освіти : теорія і методика / [упоряд. : С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало., В. Л. Петренко та ін.]. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
5. Воробьев Н. Е. Дидактическая система В. Клапки / Н. Е. Воробьев, О. В. Новакова // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 80–84.
6. Абашкіна Н. В. Професійна освіта в зарубіжних країнах : порівняльний аналіз / Н. В. Абашкіна, О. І. Авксентьева, Р. І. Антонюк та ін. – К. : Вибір, 2002. – 322 с.
7. Система образования в Германии // Обучение за рубежом. – 2002. – № 10. – С. 15.
8. Peisert H. Das Hochschulsystem in Deutschland / H. Peisert, G. Framhein. – Bonn : BMBWFT, 1997. – 151 s.
9. Туева И. А. Объединенная высшая школа ФРГ / И. А. Туева, О. Л. Ворожейкина // Некоторые проблемы современной зарубежной высшей школы. – Ташкент : МВ и ССО Уз. ССР. Ташкентский гос. ун-т им. В. И. Ленина, 1978. – № 567. – С. 66–73.
10. Скоромовський Б. Індивідуально орієнтоване навчання в педагогіці Німеччини / Б. Скоромовський // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 16–19.
11. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бідюк Наталія Михайлівна. – К., 2001. – 162 с.
12. Василюк А. Сучасні освітні системи : [навч. посіб.] / Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. – Ніжин : Ред.-вид. відділ НДПУ, 2002. – 139 с.
13. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick / Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Redaktion im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung : Baumgarten J., Redaktion im Verlag : Wolfgang Müller. – Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1994. – 843 s.
14. Дружинин В. Н. Психология интеллекта / В. Н. Дружинин // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 32–37.
15. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Козак. – Тернопіль, 2000. – 212 с.
16. Neuner G. Pädagogik / G. Neuner. – Berlin : Langenscheidt, 1984. – 284 s.

REFERENCES

1. Karlov, N. V. (2000). K istorii elitnoho inzhenernoho obrazovaniia [History of elite engineering education]. *Vestnik Rossiiskoi Akademii Nauk*, 3, 579–588.
2. Vulfson, B. L., Malkova Z. A. (1996). *Sravnitelnaia pedahohika [Comparative pedagogics]* Moskva: "Institut prakticheskoy psihologii", Voronezh: NPO "NODZK".
3. Sbruieva, A. A. (1999). *Porivnialna pedahohika [Comperative pedagogics]*. Sumy: red.-vid. viddil SDPU.
4. *Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka [National standards of professional education]* (2002). Hmelnytskyi: TUP.
5. Vorobiev, N. E. (2004). Didakticheskaja sistema V. Klafki [Didactic system of Klafka]. *Pedahohika*, 2, 80–84.
6. Abashkina, N. V. (2002). *Profesiina osvita v zarubizhnykh krainakh: porivnialnyi analiz [Comparative analysis of professional education in foreign countries]*. Kyiv: Vybir.
7. *Sistema obrazovaniia v Hermanii [System of education in Germany]* (2002). *Obucheniiie za rubezhom*, 10, 15.
8. Peisert, H., Framhein, G. (1997). *Das Hochschulsystem in Deutschland*. Bonn: BMBWFT.

9. Tuieva, Y. A. (1978). Obiedinennaia vysshaia shkola FRG [United higher school of FRG]. *Nekotoryie problemy sovremennoi zarubezhnoi vysshei shkoly [Some aspects of modern foreign higher school]*, 567, 66–73. Tashkent: MV y SSO Uz. SSR. Tashkentskii hos. un-t im. V. I. Lenina.
10. Skoromovskyi, B. (2002) Indyvidualno-orientovane navchannia v pedahohitsi Nimechchyny [Individually oriented education in Germany]. *Shliakh osvity*, 2, 16–19.
11. Bidiuk, N. M. (2001). *Rozvytok zmistu ta form orhanizatsii pidhotovky bakalavriv inzhenerii v universytetakh Velykoi Brytanii [Contest and forms of bachelors in engineering training at Great Britain universities]* (PhD thesis). Kyiv.
12. Vasyliuk, A. (2002). *Suchasni osvitni systemy [Modern educational systems]*. Nizhyn: Red.-vyd. viddil NDPJ.
13. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (1994). Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Redaktion im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Baumgarten J., Redaktion im Verlag: Wolfgang Müller. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
14. Druzhynyn, V. N. (1998). *Psikholohiia intellekta [Psychology of intellect]*. *Pedahohika*, 2, 32–37.
15. Kozak, N. V. (2000) *Dydaktychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv u FRN (druga polovyna XVIII – kinets XX st.) [Didactic basis of the future teachers' training in FRG (second half of the XVIII – end of the XX cen.)]* (PhD thesis). Ternopil.
16. Neuner, G. (1984). *Pädagogik*. Berlin: Langenscheidt.

РЕЗЮМЕ

Чухно Людмила, Чайковская Ольга, Цар Ирина. Создание благоприятных условий для развития элитного высшего технического образования в Германии.

В статье рассмотрено историческое развитие элитного высшего инженерного образования Европы. Подняты вопросы традиционных университетов Франции и возникновение в послереволюционное время первых Больших школ страны, отбор талантливых согласно принципу меритократизма – селекции на основании способностей и организацию в них учебного процесса. Определено их влияние на возникновение вузов такого типа в других странах Западной Европы, в частности Германии, их место и роль в общей системе высшего образования ФРГ.

Ключевые слова: инженерное образование, одаренные, организация обучения, высшее техническое учебное заведение, принцип меритократизма, благоприятные условия, наследование, академические проблемы.

SUMMARY

Choochno Liudmyla, Chaikovska Olha, Tsar Iryna. The development of elite higher technical education in Germany.

Introduction. *The article deals with the historical development of European Elite Higher Engineering education that originates from Roman Empire during Julius Caesar reign. The rank of “Pontific Maximus” that is translated from Latin as “Bridge builder” shows the significance of this profession in elite education of Old Times.*

Analysis of relevant research. *N. Karlov, N. Kudriavtsev, I. Tuieva, O. Vorozheikyna, B. Skoromovskyi, I. Herder, I. Herbart, V. fon Humboldt, V. Harnish consider the issue of favourable conditions of Higher Technical education development in Europe as well as Elite Higher education in Germany. The problem wasn't paid much attention in terms of Ukrainian pedagogics.*

Aim of the Study. *The purpose of the study is to analyze the origin, development of Higher Engineering Education, its importance both in elite education of Old Times and modern system of education, the reasons of first Higher Technical establishments formation*

in Europe, in France in particular, the studying process in such schools and their influence on formation of similar Higher schools in Germany.

Research Methods. *Methods of scientific sources of information analysis, induction and deduction (generalization of information), comparative analysis (the historical aspect) were used in the paper.*

Results. *At first, technical engineers created new products not taking into account the basic knowledge of this science. Such technology turned out to be exhausted. The need of qualified elite staff trainings and increasing of classical specialties appeared in post-revolutionary France. But French universities were not successful in renewing the traditional system of Higher education. As the result, the high schools with technical and natural science specialties such as schools of bridges, mining schools appeared.*

The High Polytechnic School was founded in 1795 and took the leading position among education institutions of new type. Today such schools are of great importance in education system of France not only due to prestigious diploma the students get but also due to development of intellectual and scientific activities. Moreover, the attention is paid to gifted students. The study is focused on the process of choosing the talented students and their entering the elite High School on the competitive basis and high entrance marks. The principle of gifted student selection on the basis of his skills was used in France.

The Big Schools scientifically and technically oriented were ruled by several ministries, had three year length of study and gave the diploma of engineer (Diplome d'Ingenieur). The students entered such schools on the competitive basis after two years of preparatory trainings in mathematics and physics.

Conclusions. *The polytechnic school in France became the pattern of a new type of higher technical institution which was the separate structural unit in the system of higher education of some countries. Germany in its turn started to create High Polytechnic Schools in the second half of the 19th century. In old traditional German universities technical Sciences almost didn't take place. From the 18th century education institutions started to develop and later in the next century transformed into High Technical Schools: Munich in 1868, Aachen in 1870, Stuttgart in 1876, Darmstadt in 1877, Berlin in 1879, Dresden in 1890, Danzig in 1904 and Breslau in 1910.*

Key words: *higher engineering schools, French Universities, competitive basis, gifted students, new type of higher technical institution.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376. 352: 372.36

Юлія Бондаренко (Картава)

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-6190-7648

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/077-089

КОРЕКЦІЯ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ПІД ЧАС МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті автором висвітлено корекційний вплив на порушені компоненти психомоторного розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим зором у процесі музичного виховання. Констатувальна діагностика виявила низку порушень у музично-руховій активності, просторовій організації танцювального руху, координації рухів, координації рухів із мовленням, які визначено об'єктами корекції. З метою подолання виявлених порушень у компонентах психомоторного розвитку у статті подано корекційно-розвивальні завдання та розкрито методичні шляхи їх реалізації. У результаті корекційних зусиль відбулися якісні позитивні зміни в усіх досліджуваних компонентах, що доводить ефективність обраних корекційних впливів. Актуальним є запровадження окреслених шляхів корекції психомоторного розвитку в умовах інклюзивного навчання й виховання дітей зі зниженим зором під час музичної діяльності.

Ключові слова: музична діяльність, музичне виховання, дошкільники зі зниженим зором, психомоторика, розвиток, корекція, інклюзивна освіта.

Постановка проблеми. Важливою складовою структури особистості є її психомоторна сфера. Як відмічено низкою науковців (Є. Аркін, Л. Виготський, О. Запорожець, М. Кольцова, Н. Озерецький та ін.), психомоторика найбільш повною мірою відзеркалює головну особливість розвитку дитини в дошкільні роки життя – її цілісність, коли психіка і моторика знаходяться в нерозривній єдності. Н. Озерецьким сформульовано положення про те, що за умови тісного взаємозв'язку психічної та рухової сфер, активізуючий вплив на одну з них може надавати позитивний вплив на розвиток іншої. Це положення лежить в основі розвитку сучасних підходів до вирішення питань вивчення, виховання й навчання дітей дошкільного віку, теорії та практики психотерапії, реабілітації та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з проблемами в розвитку. У розвитку психомоторики важливу роль відіграють сенсорні системи і, насамперед, зір, що пов'язано з необхідністю забезпечення процесу відновлення порушених психічних функцій, у тому числі й рухових (О. Запорожець, Д. Ельконін та ін.).

Однак, порушення зорової функції створює труднощі спонтанного накопичення сенсорного досвіду, унаслідок чого затримується формування психічних процесів і рухових функцій (Л. Солнцева, О. Литвак, Л. Плаксіна та ін.). Тож більшості дітей із порушенням зору притаманні відхилення в просторовій орієнтації, координації рухів, їх темпу й ритму, невпевненість

під час виконання точно дозованих предметних дій, їх недостатня чіткість і сповільненість та ін. Визначаючи ступінь дефекту та характер відхилень, можна покращити та скоригувати весь хід психічного і фізичного розвитку дитини з порушенням зору. У нашому дослідженні засобом спрямування корекційних зусиль виступає музична діяльність.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема корекційного впливу музичного мистецтва на розвиток дітей із особливими освітніми потребами мала розгляд з початку XX сторіччя і стосувалася таких категорій дітей: з порушеннями центральної нервової системи (Н. Власова, В. Гіляровський, В. Гринер та ін.); глухими та слабочуючими (І. Брозело, Н. Збруєва, А. Кагарлицька, Н. Карабанова, А. Киштимова, І. Ляхова, І. Муратов, З. Пуніна, Є. Рау, М. Рау, С. Чешева, Є. Шершенєва, О. Яхніна, Г. Яшунська та ін.); з порушеннями мовлення (Г. Волкова, В. Гринер, Л. Глибокова, Г. Короткова, Н. Самойленко, Н. Сладкова, Н. Тугова, А. Кагарлицька, Є. Рау, Ю. Флоренська, Г. Шашкіна, Є. Шершенєва та ін.), з порушеннями розумового розвитку та затримкою психічного розвитку (Т. Білоус, О. Гаврилушкіна, І. Євтушенко, О. Зеленов, Н. Квітка, П. Коломійцева, О. Медведєва, С. Міловська та ін.), з порушеннями зору (Т. Геращенко, О. Гребньов, І. Гудим, В. Єрмаков, М. Земцова, З. Колесников, В. Кручинін, В. Кузнєцова, Н. Остапенко та ін.). Сучасне розуміння корекційно-розвивального впливу музичного мистецтва, музичної діяльності ґрунтується на фундаментальних дослідженнях із проблеми корекційної спрямованості процесу навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Л. Виготський, І. Дмитрієва, М. Земцова, В. Кобильченко, О. Литвак, С. Максименко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, І. Моргуліс, Б. Сермеєв, В. Синьов, Є. Синьова, Б. Тупоногов, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.). У галузі дошкільної тифлопедагогіки вагомими в цьому напрямі виявилися дослідження Л. Вавіної, Т. Гребенюк, Л. Григорян, І. Гудим, Т. Дегтяренко, В. Ремажевської, Т. Свиридюк, Є. Синьової, Л. Солнцевої, С. Федоренко та ін., у яких підкреслено, що головний акцент у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями зору робиться на комплексному впливі на різні компоненти структури особистості. Зазначимо, що в останні роки в Україні проводилися дослідження та з'явилися методичні праці, у яких показано роль засобів музичного мистецтва, різних видів музичної діяльності в розвитку й корекції окремих сторін особистості дитини з порушеннями зору (А. Андрасян, І. Гудим, Ю. Картава, Л. Куненко, Л. Нафікова, В. Ремажевська, Є. Синьова, С. Федоренко та ін.), однак вони не висвітлювали розгляд окресленої проблеми в цілому.

Метою дослідження є висвітлення корекційного впливу на порушені компоненти психомоторного розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим зором у процесі музичного виховання. Для отримання результатів дослідження застосовувалася низка **методів**: аналіз, систематизація,

узагальнення психолого-педагогічної літератури, педагогічний експеримент з констатувальним та формувальним його етапами і статистичною перевіркою.

Виклад основного матеріалу. У процесі експериментального дослідження було виявлено низку порушень у таких компонентах психомоторного розвитку дитини дошкільного віку зі зниженим зором: музично-рухової активності, просторової організації танцювального руху, координації рухів, координації рухів із мовленням.

З метою корекції виявлених порушень нами було визначено корекційно-розвивальні завдання та окреслено методичні шляхи їх реалізації. Так, з метою корекції недоліків музично-рухової активності в дошкільників зі зниженим зором було окреслено низку *корекційно-розвивальних завдань*: 1) розвиток мотивації та інтересу до участі в різних видах музичної діяльності, до виконання музичних, музично-рухових і музично-творчих вправ; 2) розвиток активності дитини в різних видах музичної діяльності; 3) розвиток концентрації та тривалості уваги під час виконання різних видів музичної діяльності; 4) розвиток зорових функцій, зорового сприймання; формування зорово-рухових, зорово-просторових, слухо-рухових і вербально-рухових зв'язків; 5) корекція, дорозвиток, розвиток загальної та дрібної моторики; 6) корекція негативних рухових проявів, які виникають на фоні гіпокінезії; 7) сприяння активізації самостійної музично-рухової діяльності дітей [3].

Реалізація виділених завдань відбувається завдяки виокремленим трьом методичним етапам оптимізації музично-рухової активності: 1 етап – розвиток інтересу до музичного мистецтва й потреби участі в музичній діяльності; 2 етап – включення дитини зі зниженим зором відповідно до її зорових і рухових можливостей та музично-творчих здібностей у різні види музичної діяльності в усіх режимних моментах закладу; 3 етап – підтримання й стимулювання музично-рухової активності дитини, попередження фізичної, психологічної та зорової перевтоми. У процесі оптимізації музично-рухової активності враховувався зоровий діагноз, зорове навантаження, рекомендації лікаря-офтальмолога з метою попередження негативних наслідків від перевантажень на зір або від неправильного підбору музично-рухових вправ.

Під час упровадження трьох етапів оптимізації музично-рухової активності використовували методи й методичні прийоми, які сприяли корекції виявлених негативних її проявів у дошкільників зі зниженим зором, а саме: включення дитини в різні види музичної діяльності; збільшення використання різноманітних ритмічних рухів, музичних і музично-рухових вправ; постійне переключення на різні види музичної діяльності; активізація потенційних можливостей дитини в різних видах музичної діяльності; виконання вправ на розвиток дрібної та загальної моторики, музично-рухових вправ на формування зорово-рухових, зорово-просторових, слухо-рухових і

рухово-вербальних зв'язків; використання яскравих посібників, нестандартного обладнання, мультимедіа, ігрових форм і музично-рухового досвіду дитини; постановка музично-рухових завдань проблемного характеру; використання різних видів стимулювання й заохочення; емоційність педагога, дієва його допомога; підтримання ситуації успіху.

Ефективність рухового опанування простором пов'язана з необхідністю якомога раннього вивчення й управління цим процесом, що дозволяє вчасно зняти фобію (страх) простору й таким чином активізувати (збільшити) рухову активність дітей зі зниженим та глибокими порушеннями зору в сенситивний період їх розвитку.

Виявлені недоліки просторової організації рухів призвели до висновку щодо необхідності впровадження особливих, специфічних для музичного виховання «обхідних шляхів» (за Л. Виготським), які б давали змогу спрямовано компенсувати недостатню рухову активність завдяки використанню музично-рухових вправ з розвитку просторової організації рухів, тобто навичок рухового опанування простором. Оскільки, як зазначено Є. Синьовою, «... порушення просторового орієнтування є вторинним відхиленням, одним з тих, що найближче знаходиться до первинного дефекту, а отже, і більш складним для здійснення корекції» [6, 403].

З урахуванням виявлених недоліків просторової організації рухів нами окреслено такі *корекційно-розвивальні завдання*: 1) розвиток готовності збережених аналізаторів (зорового, слухового, кінестетичного) до навчання організації рухів у просторі; 2) навчання орієнтуванню на власному тілі; 3) орієнтування в симетричних сторонах простору; 4) організація танцювального руху в напрямках простору; 5) активізація словника просторовою термінологією.

Для реалізації цих завдань виокремлено вісім методичних етапів: 1) формування знань про власне тіло та його сторони (орієнтування на власному тілі); 2) навчання розрізненню симетричних сторін простору; 3) навчання виконувати локомоторні рухи в основних і проміжних напрямках; 4) корекція неправильно сформованої траєкторії локомоторного руху по умовно прямій лінії; 5) корекція прояву специфічних особливостей виконання рухів (нестійкості, невпевненості, неузгодженості рухів рук і ніг тощо); 6) корекція недоліків, які притаманні дітям зі зниженим зором під час організації танцювальних рухів у різних напрямках простору (страх руху у просторі, зниження активності й мобільності руху, наявність нав'язливих рухів тощо); 7) розширення й активізація в мовленні просторової термінології, прийменників і прислівників на позначення просторових відношень, подолання вербалізму уявлень; 8) розвиток сенсорно-перцептивної сфери (зорового, слухового і кінестетичного аналізаторів).

Важливе значення для розвитку навичок організації рухів у просторі для дітей зі зниженим зором має розвиток збережених аналізаторних систем,

серед яких *зоровий аналізатор* є основним у цьому процесі. Тож, для розвитку *окорухового його механізму* під час різних видів і форм музичної діяльності використовували гімнастику для очей, вправи для розвитку функцій зору з вербальним і музичним супроводом, що сприяло одночасно розвитку і слухового аналізатору. Вправи для очей включали рухи очима в різних напрямках під рахунок, із використанням слів-орієнтирів (дитина дивиться вгору й одночасно вимовляє слово «вгору»), що сприяло свідомому закріпленню просторових уявлень у дітей і було передумовою формування організації локомоторних рухів у різних напрямках простору.

В опануванні навичками просторової організації рухів велику увагу приділяли *розвиткові глибинного зору, формуванню навичок зорової оцінки відстані (окоміру)* між об'єктами, у визначенні віддаленості їх «від себе». Це відбувалося під час навчання техніки виконання танцювальних рухів, музично-ритмічних вправ, пластичних вистав за допомогою наочної демонстрації віддаленості й наближеності об'єктів (однолітків) у просторі від місця розташування самої дитини (наприклад, вправа «Сміливо йти і ховатися»). Навчання розрізненню перспективи простору здійснювалося на основі зорового його сприймання, що уточнювалося, доповнювалося руховими відчуттями. Так, після уважного розглядання дитиною об'єктів, розташованих на різній від дитини відстані, їй пропонувалося пройти й порахувати кроки до одного об'єкта, потім від того самого місця відліку до іншого, рахуючи так само кроки. Далі дитина порівнювала, до якого об'єкту вона зробила більше кроків, а до якого менше, таким чином наочно усвідомлюючи, що розташування об'єктів у просторі має перспективу віддаленості й наближеності від крапки відліку (місця розташування самої дитини).

Важливе значення для організації рухів у просторі мав *розвиток простежуючих функцій зору*, який відбувався під час *музично-рухових вправ* (наприклад, «Біжіть до мене», «Змійка», «Пташки літають» та ін.), *ігор* (наприклад, «Метелик», «Ловимо метеликів», «Пильні очі» та ін.). Окрім окресленого цілеспрямованого впливу, підібрані ігри та вправи впливали на розвиток периферійного й бінокулярного зору, фіксації зору тощо. Важливе корекційне значення для розвитку зорових функцій мали музично-ритмічні вправи та ігри з м'ячем (перекидання м'яча з правої до лівої руки й навпаки, передача м'яча по колу праворуч і ліворуч, кидання м'яча догори, відбивання від підлоги, виконання танцювальних рухів та ігор із м'ячем, наприклад «М'яч покотився», «Піймай м'ячик» та ін.), які мали й безпосередній вплив на розвиток дрібної моторики дошкільників зі зниженим зором.

Розвиток сенсорно-перцептивної сфери дошкільників зі зниженим зором із метою організації рухів у просторі здійснювався шляхом формування вмінь і навичок визначати предмети не лише за комплексом їх ознак, але й окремими, характерними ознаками предметів. Тож, дітей навчали виділяти кольорові ознаки предметів, що наповнювали простір, відповідно розвиваючи

кольоровий зір. З метою розвитку *кольорового зору* й орієнтування за кольором використовували різні музично-рухові ігри (наприклад, «Дощик» С. Меєрсона, «М'ячики стрибають, м'ячики покотилися» Є. Тілічеєвої, «Вправа з прапорцями» муз. Ф. Шуберта, «Зайчики скачуть у вільний будиночок», «Ватажки» муз. Л. Бетховена тощо та ін.), до яких уводили орієнтири певних кольорів, а також вправи, танці, ігри з предметами: м'ячами, обручами, стрічками, іграшками, хусточками, прапорцями, кульками (наприклад, «Магазин іграшок» латвійська нар. мелодія, «Гра зі дзвіночками» Ю. Рожавська, «Кольорові прапорці», муз. Ю. Чичкова, «Хованки з хусточками» угорська нар. мелодія, «Хто швидше візьме іграшку», латвійська нар. мелодія; вправи «Хитання рук зі стрічками», польська нар. мелодія, «Передача хустинки», муз. Т. Ломової тощо).

Особливе значення для розвитку організації рухів у просторі мав *слуховий аналізатор*, завдяки якому відбувалася диференціація різноманітних звукових сигналів, їх локалізація й визначення напрямку, швидкості руху, його джерела, відстані тощо. Компенсаторне значення слуху під час руху в просторі визначалося дистантністю слухових відчуттів і сприймань: «При втраті зору слух залишається майже єдиним зондом великого простору» [5, 116].

Навчання орієнтуванню на звук, на його висоту й тембр, тривалість звучання тощо ефективно здійснюється під час музичного виховання, надаючи йому корекційно-розвивальної спрямованості й передбачає роботу за *такими напрямками*: навчання виділенню джерела звуку (співвіднесення звуку з конкретним джерелом, наприклад, музичним інструментом); розвиток здатності до локалізації джерела звуку, тобто визначення його місцезнаходження; формування вміння аналізувати складні поєднання звуків і шумів (наприклад, розрізнення звучання інструментів в оркестрі).

У процесі формування навичок локалізації джерела звуку в просторі розвивали такі взаємовідношення між дитиною (суб'єктом) і звуковим орієнтиром (об'єктом), що склалися в конкретних життєвих ситуаціях: локалізація нерухомого звукового сигналу за умови нерухомої пози дитини (суб'єкт статичен-об'єкт статичен); локалізація рухомого звукового сигналу при нерухомій позі дитини у просторі (суб'єкт статичний – об'єкт динамічний); локалізація нерухомого звукового орієнтиру під час руху дитини в просторі (суб'єкт динамічний – об'єкт статичний); локалізація рухомого звукового орієнтиру під час руху дитини в просторі (суб'єкт динамічний – об'єкт динамічний);

Для розвитку здатності до визначення напрямку звуку відносно власного тіла використовували музично-дидактичні ігри, які діти виконували із заплющеними очима, розроблені Л. Соляник [7]. Наприклад, гра «Покажи, з якого боку чути звук», гра «Назви, звідки чути звук», гра «Рухайся на звук» тощо. З метою розвитку вміння диференціювати звукові сигнали за відстанню та її змінами відносно власного тіла використовували такі ігри: «Який звук долинає здалеку? Зблизька?», «Який звук наближається? Віддаляється» тощо.

У процесі всіх видів музичної діяльності, що включали вправи для дрібної та загальної моторики (рук, ніг, тулуба) відбувався цілеспрямований розвиток *рухово-кінестетичного аналізатору*, завдяки якому здійснювалося рухове опанування простором, його напрямками та відбувався розвиток якості рухів загальної та дрібної моторики. Тож, дітей усіх вікових періодів вправляли у прослідковуючій функції руки, узгодженій взаємодії правої та лівої рук, скоординованої взаємодії рухів рук і ніг зі збереженням рівноваги під час ходьби, в точних координованих рухах кисті руки й пальців, у співвіднесенні рухів у просторі зі словом, розвивали відчуття контрольної межі площі тощо. Здійснюючи корекційно-розвивальний вплив, діти успішніше опановували простором, впевнено виконували в ньому локомоторні рухи, узгоджували рухи руками й ногами, рухово активізувалися.

Відповідно до виявлених недоліків розвитку узгодженої скоординованої роботи рук у різних площинах, нами було виділено такі *корекційно-розвивальні завдання* щодо формування й розвитку цього компоненту в старших дошкільників зі зниженим зором: 1) формування одночасного виконання рухів руками в одних і тих самих напрямках; 2) формування перехресної координації рухів руками; 3) формування асиметричної координації із симетричних вихідних положень; 4) узгодження вправ на координацію рухів рук із темпом і ритмом музичного супроводу; 5) узгодження рухів рук із рухами ніг, поступово ускладнюючи різними руховими варіаціями; 6) подолання негативних проявів у виконанні рухів (скованості, різкості, запізнення чи прискорення в завершенні рухового акту, допущення технічних помилок тощо); 7) розвиток полісенсорної форми сприймання музично-рухового матеріалу.

Основним засобом, який розвиває й удосконалює координаційні рухові здібності, є спеціально спрямовані вправи. Відповідно до виявлених порушень у розвитку координації рухів і виділених завдань, нами показано методичні шляхи їх реалізації з урахуванням ступеня складності.

На першому етапі відбувається формування одночасного виконання рухів руками в одних і тих самих напрямках. Для цього використовують одночасно спрямовані музично-рухові вправи, у яких разом працюють м'язи обох рук і виконуються з симетричною координацією із симетричних вихідних положень (наприклад, стати прямо у II позицію ніг, виконувати одночасно плавні рухи руками в сторону, вниз; вперед-назад тощо).

На другому етапі формувалася перехресна координація рухів руками. Для цього використовували вправи циклічного характеру, які передбачали рухи з одночасною роботою м'язів-антагоністів двох рук при циклічному повторенні рухових сполучень (наприклад, стати прямо у II позицію ніг, праву руку в сторону, ліву вниз. Виконати плавні ритмічні рухи руками таким чином: на «раз» – праву руку опустити вниз, а ліву одночасно підняти в сторону; на «два» – праву руку підняти в сторону, а ліву одночасно опустити вниз).

На третьому етапі відбувалося формування асиметричної координації із симетричних вихідних положень. Для цього виконувалися вправи «за чергою», тобто ті, які виконуються по черзі однойменними м'язами обох рук (наприклад, стати прямо у II позицію ніг, руки опустити вниз. Виконати ритмічні рухи руками в такій послідовності: на «раз» – праву руку підняти в сторону; на «два» – ліву руку підняти в сторону; на «три» – праву руку опустити вниз; на «чотири» – ліву руку опустити вниз). Відповідно, до кожного етапу розвитку координації рухів рук входила група вправ, які виконувалися спочатку в одній, далі у двох і трьох площинах та зі зміною площини.

Після проходження трьох етапів розвитку узгодженої роботи руками, відбувалося ускладнення в напрямі погодження їх із рухами ніг. Найбільш легко діти виконували вправи з перехресними рухами ногами, тобто такими рухами, які здійснюються під час ходьби. Дещо складнішими виявилися вправи, у яких рух відбувався однією ногою (наприклад, махові рухи «уперед-назад» або «вправо-вліво»). До наступної за складністю групи належали вправи, у яких рухи руками погоджувалися з танцювальними підскоками на двох ногах (наприклад, «ноги нарізно–ноги разом» або «одна нога уперед–друга назад»). Найбільш складними були вправи, у яких рухи руками виконувалися одночасно з присіданням.

Таким чином, спочатку рекомендувалося розучувати вправи з почерговими рухами руками, які більш легкі, і поступово в процесі музичної діяльності переходили до музично-рухових вправ з більш складними руховими сполученнями – послідовними й різноритмічними. Ускладнювалися вправи завдяки збільшенню темпу виконання рухів; зміні напрямку рухів (виконання рухів у двох, трьох площинах) і зі зміною площин; виконанню рухів руками в поєднанні з ходьбою на місці та в русі, з маховими рухами однією ногою, з підскоками та присіданнями.

Особливою умовою в роботі з дітьми зі зниженим зором було те, що не слід розучувати досить складні рухові поєднання, оскільки такі діти не зможуть оволодіти ними, втратять упевненість у власних силах, у них знизиться інтерес до розучування подібних музично-рухових вправ, що, у свою чергу, негативно відобразиться на всій музичній діяльності. З огляду на те, що діти зі зниженим зором одного й того самого віку можуть мати різний музично-руховий досвід, а отже, і різний рівень координаційного розвитку, під час підбору спеціальних музично-рухових вправ у кожному окремому випадку ми виходили з урахування віку дітей, їх рухового досвіду, стану порушеного зору. Також дітям зі зниженим зором у процесі розучування координаційних вправ необхідним було використання методу поетапного вивчення на основі полісенсорного сприймання, методу симультанних дій, прийому створення «ситуації успіху».

Кожен рух обов'язково має супровід – чи вокальний (вербальний) чи інструментальний. У процесі дослідження розвитку координації рухів

загальною та дрібною моторикою з мовленням виявлено особливості, пов'язані з недостатньо точним їх узгодженням по темпу й ритму, при цьому темпо-ритмічна вербальна організація випереджала темпо-ритмічну організацію рухів чи навпаки, спостерігався уповільнений темп при ритмічно правильному узгодженні рухів із вербальним супроводом. З урахуванням виявлених порушень нами виділено три *корекційно-розвивальні завдання* з розвитку цього досліджуваного компоненту: 1) розвиток відчуття ритму й темпу; 2) розвиток темпо-ритмічної узгодженості рухів загальною моторикою із мовленням; 3) розвиток темпо-ритмічної узгодженості рухів дрібною моторикою з мовленням.

Для розвитку координації рухів із мовленням використовували вправи для розвитку вербального ритму й темпу, вправи для загальної та дрібної моторики в поєднанні з ритмічним вербальним супроводом, розвиток чого здійснювався на мономодальній, біомодальній і поліомодальній основах.

Важливим у розвитку вербального ритму й темпу було запровадження корекційного заняття музичною логоритмікою. До речі зазначимо, що розвиток темпо-ритмічної координації рухів загальною моторикою з вербальним супроводом найбільш успішно реалізовувався на матеріалі дитячих фізкультхвилинок, у яких чітко відчувався вербальний ритм і які представлені нескладними рухами різними частинами тіла (руками, головою, тулубом, ногами тощо). Під час їх виконання в дітей відбувався розвиток відчуття вербального ритму, узгодженості ритму й темпу мовлення з ритмічними рухами різними частинами тіла, розвиток артикуляційних навичок, виразності мовлення (вербальних і невербальних її засобів), зорово-слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, творчості, а також формування й закріплення знань щодо частин і сторін власного тіла.

Для розвитку темпо-ритмічної координації рухів дрібною моторикою з вербальним супроводом використовували ігри з пальчиками в супроводі віршиків і потішок, що включали вправи для кистей рук, пальчикову гімнастику, вербальні пальчикові ігри, пальчикові фігурки, вербальні пальчикові інсценівки, які використовували найчастіше під час занять музичною логоритмікою. Оскільки М. Кольцовою доведено, що рівень розвитку мовлення дітей знаходиться в прямій залежності від ступеня сформованості дрібних рухів пальців рук, зазначаючи, що «є всі підстави розглядати кисть руки як орган мови – такий самий, як артикуляційний апарат» [4, 132]. Тому тренування рухів пальців рук є важливим стимулюванням мовленнєвого розвитку дитини, сприяє покращенню артикуляційної моторики, підготовці кисті руки до письма та, що важливо, є сильним засобом для підвищення працездатності кори головного мозку [8]. Використання їх під час занять музичною логоритмікою сприяло, передусім, розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення, інтонаційної її виразності, артикуляційного й голосового

апаратів, дрібної моторики, мовленнєвого слуху, зорово-слухового сприймання й координації, рухової пам'яті, образного мислення, узгодженості ритму вербального супроводу з рухами пальців рук, розширення пізнавального досвіду, уявлень про об'єкти навколишнього світу.

З метою закріплення узгодженої темпо-ритмічної взаємодії вербального аналізатору з руховим доцільним було використання гри на дитячих музичних інструментах. На початковому етапі дітей учили відтворювати на дитячих інструментах (звуковому трикутнику, дзвіночку, дерев'яних паличках, ложках, барабані, брязкальцях, бубоні тощо) голоси тварин і птахів, шуми природи, ритмічного рисунка, вірша, мелодії (наприклад гра «Музична луна»). Після того, як дитина навчилася передавати елементарний ритм почутої мелодії, вірша, пропонувалося поєднання гри на дитячих музичних інструментах із власним вербальним супроводом (віршами, піснями, діалогами) або з основними рухами. Надалі передбачалося одночасне виконання дитиною гри на дитячому інструменті з власним вербальним супроводом, узгоджуючи з основними рухами (гра «Барабанщик»).

Під час виконання вправ на розвиток координації рухів загальною та дрібною моторикою з мовленням відбувалося розв'язання низки важливих корекційно-розвивальних завдань у напрямі розвитку темпоритмічного й динамічного відчуття, звуковисотного й тембрового слуху, артикуляції та виразності мовлення, узгодженості ритму власного вербального супроводу або ритмічних рухів із грою на дитячих музичних інструментах, а також дрібної моторики, слухового сприймання й уваги, виконавських і творчих здібностей тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений педагогічний експеримент засвідчив, що в результаті цілеспрямованого корекційного впливу на порушені компоненти психомоторного розвитку відбулися такі якісні зміни в дітей зі зниженим зором: вони активніше почали включатись і виконувати різні види музичної діяльності, іноді потребуючи незначного стимулювання з боку педагога в пасивних її видах. Під час організації рухів у просторі вони намагалися зберігати траєкторію руху по умовній прямій лінії, незначні відхилення від неї самостійно виправляли, навчилися добре розрізняти «праворуч-вправо» – «ліворуч-вліво» й рухатися відповідно до цих напрямків і в проміжних, знаходити центр зали. Відмічено позитивні зміни в якості ходьби, що стала більш упевненою, ритмічною, з дотриманням відповідної відстані один від одного, з правильним положенням голови, ніг, координованою взаємодією обох рук та рук і ніг. Виявлено покращення скоординованої взаємодії рухів руками й ногами з темпо-ритмічним узгодженням їх із музикою та обох рук під час виконання одночасних протилежних рухів правою й лівою руками. Діти більш упевнено, чітко і правильно виконували вправи загальною та дрібною моторикою під віршований вербальний супровід, співвідносячи рухи за темпом і ритмом.

Педагогічне спостереження також показало активне оперування дітьми просторовою термінологією. Отже, експериментальним шляхом встановлено ефективність спеціально розроблених і підібраних видів музичної діяльності, вправ на розвиток психомоторних функцій, що дозволило підвищити рівні розвитку досліджуваних його компонентів. У сучасних умовах посилення уваги до проблем інтеграції дітей із порушеннями зору в загальноосвітній простір, зокрема, шляхом інклюзивного навчання й виховання, нагальними є проблеми використання музичної діяльності в її різних формах, спільної з дітьми з нормальним зором, широкої соціальної презентації музично-естетичних досягнень інвалідів по зору тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей з особливими потребами : навчальний посібник / Т. М. Дегтяренко, Л. С. Вавіна. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с.
2. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения : методические рекомендации / [сост. Л. А. Дружинина и др. ; науч. ред. Л. А. Дружинина]. – Челябинск : АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. – 206 с.
3. Картава Ю. А. Корекційна спрямованість видів музичної діяльності в музичному вихованні дошкільників зі зниженим зором / Юлія Картава // Особлива дитина : навчання і виховання : наук., навч., інформ. журн. Ін-т спец. педагогіки НАПН України, ДІВП Вид-во «Педагогічна преса», 2015. – № 4 (76). – С. 17–23.
4. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка) / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.
5. Наумов М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке : учебное пособие / М. Н. Наумов. – М. : ВОС, 1982. – 392 с.
6. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія / Є. П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с.
7. Соляник Л. Д. Шляхи розвитку мобільності та орієнтування у просторі учнів молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору / Л. Д. Соляник // Теорія і практика тифлопедагогіки : інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації «Асоціація тифлопедагогів України». – 2013. – № 8. – С. 37–43.
8. Шеремет М. К. Сучасні підходи до подолання порушення звуковимови / Шеремет М. К., Загурська Г. // Педагогіка та методики : спеціальні. Збірник наукових статей НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип. 1. – К., 2001. – С. 183–192.

REFERENCES

1. Dehtiarenko, T. M., Vavina L. S. (2008). *Korektsiino-reabilitatsiina robota v spetsialnykh doshkilnykh navchalnykh zakladakh dlia ditei z osoblyvymy potrebamy* [Correctinal-rehabilitation work in special preschool education institutions for children with special needs]. Sumy: VTD «Universytetska knyha».
2. Druginina L. A. et. al. (Eds.) (2008). *Zaniatii po razvitiu orientirovki v prostranstve u doshkolnikov s narusheniami zreniya* [Classes on developing orientation in space in preschool children with visual impairments]. Cheliabinsk – ALIM, izd-vo Mariny Volkovoi.
3. Kartavaia, A. (2015). *Korektsiina spriamovanist vydiv muzychnoi diialnosti v muzychnomu vykhovanni doshkilnykiv zi znyzhenym zorom* [Correctinal directions of the

types of musical activity in musical education of preschool children with visual impairments]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 4 (76), 17–23.

4. Koltsova, M. M. (1973). *Dvigatelnaia aktivnost i razvitiie funktsii mozha rebenka. (Rol dvigatelnoho analizatora v formirovanii visshei nervnoi deiatelnosti rebenka) [Motor activity and development of functions of child's brain (Role of motor analyzer in formation of higher nervous activity of the child)]*. M.: Pedagogika.

5. Naumov, M. N. (1982). *Obucheniie slepykh prostranstvennoi orientirovke [Teaching blind special orientation]*. M.: VOS.

6. Syniova, P. (2012). *Osoblyvosti rozvytku i vykhovannia osobystosti pry hlybokyykh porushenniakh zoru [Peculiarities of development and upbringing of the personality with deep visual impairments]*. K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova.

7. Solianyk, L. D. (2013). Shliakhy rozvytku mobilnosti ta oriiientuvannia u prostori uchniv molodshoho shkilnoho viku z hlybokymy porushenniamy zoru [Ways of development of mobility and orientating in space of junior school children with deep visual impairments]. *Teoriia i praktyka tyflopedahohiky: informatsiinyi biuleten Vseukrainskoi hromadskoi orhanizatsii "Asotsiatsiia tyflopedahohiv Ukrainy"*, 8, 37–43.

8. Sheremet, M. K., Zahurska H. (2001). Suchasni pidkhody do podolannia porushennia zvukovymovy [Modern approaches to overcoming articulation impairments]. *Pedahohika ta metodyky: spetsialni. Zbirnyk naukovykh statei NPU im. M. P. Drahomanova*, 1, 183–192.

РЕЗЮМЕ

Бондаренко (Картавая) Юлия. Коррекция психомоторного развития в музыкальном воспитании дошкольников с пониженным зрением.

В статье автором освещена коррекционное влияние на нарушенные компоненты психомоторного развития детей дошкольного возраста с пониженным зрением в процессе музыкального воспитания. Констатирующая диагностика выявила ряд нарушений в музыкально-двигательной активности, пространственной организации танцевального движения, координации движений, координации движений с речью, которые определены как объекты коррекции. С целью преодоления выявленных нарушений в компонентах психомоторного развития в статье представлены коррекционно-развивающие задачи и методические пути их реализации. В результате коррекционных усилий произошли качественные положительные изменения во всех исследуемых компонентах, что доказывает эффективность выбранных коррекционных воздействий. Актуальным является введение методических способов коррекции психомоторного развития в условиях инклюзивного обучения и воспитания детей с пониженным зрением во время музыкальной деятельности.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, музыкальное воспитание, дошкольники с пониженным зрением, психомоторика, развитие, коррекция, инклюзивное образование.

SUMMARY

Bondarenko (Kartava) Yulia. Correction of psychomotor development of preschool children with reduced vision during musical education.

In the article the author highlights the corrective effect on the violated components of psychomotor development of preschool age children with reduced vision in the process of musical education. In order to obtain the results of the study, a number of methods were used: analysis, systematization, generalization of psychological and pedagogical literature, pedagogical experiment with ascertaining and forming stages and statistical checking.

Stating diagnostics has revealed a number of violations in musical and motor activity, spatial organization of the dance movement, coordination of movements,

coordination of speech movements, which are determined by the objects of correction. The author presents correction-development tasks and reveals methodological ways of their realization in the direction of overcoming the highlighted violations due to the introduction of specific methods, techniques, means of musical education.

Important in the process of this activity appeared the sensory-perceptual development in various types of musical activity, which envisaged the involvement in the work of stored analyzer systems: auditory, visual, motor-kinesthetic, and others. Importance was given to the development of residual vision, its functions (eye-motor mechanism, tracing functions, deep vision, eye-measure, color vision, etc.). In order to strengthen the correctional effectiveness of musical education, corrective exercises have been introduced: rhythmic, musical logo-rhythmic, horizontal rhythmic plastic, musical therapy.

As the result of corrective efforts, there were qualitative positive changes in all of the studied components of psychomotor development, which proves the effectiveness of the selected corrective effects. Children with reduced vision became more active, tried to keep the trajectory of motion on a conditional straight line, learned to distinguish clearly the directions of space and move in accordance with them, improve the quality of walking, coordinated interaction of movements with their hands and feet with tempo-rhythmic agreement with music and speech, etc.

Relevant is the introduction of the above mentioned ways of correction of psychomotor development in the conditions of inclusive education and upbringing of children with reduced vision during musical activity.

Key words: *musical activity, musical education, preschool children with reduced vision, psychomotor, development, correction, inclusive education.*

УДК 37.011.3.02-051:51:[377.8]

Наталія Деньга

Кременчуцький педагогічний
коледж імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-1602-6080

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/089-104

ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВИКЛАДАЧІВ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті автор представляє та характеризує програму навчального курсу «Розвиток професійної рефлексії викладачів», розроблену на основі узагальнення та структурування отриманих теоретичних даних та власного емпіричного досвіду. У програмі враховано тенденції неперервної освіти, освіти дорослих, корпоративного навчання в процесі методичної роботи педагогічного коледжу, цілеспрямованого (на противагу стихійному) розвитку професійної рефлексії викладачів. Перспективою уявляється добір та інструменталізація педагогічних умов і засобів, що сприяють підвищенню ефективності процесу розвитку професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін у процесі методичної роботи педагогічного коледжу.

Ключові слова: *професійна рефлексія викладачів, методи діагностики професійної рефлексії, методики та прийоми розвитку професійної рефлексії, методична робота викладача, програма навчального курсу.*

Постановка проблеми. В умовах реформування системи освіти України, швидкого оновлення знань, тотальної комп'ютеризації

педагогічна діяльність втрачає спонтанність, стихійність і стереотипність, викладачі прагнуть до рефлексії підстав, процесу й результатів своєї діяльності, зростає наукоємність педагогічної діяльності й водночас відбувається становлення творчої особистості педагога в професійній діяльності. Зазначена ситуація актуалізує потреби соціуму в професійно компетентних викладачах, педагогах-майстрах, які усвідомлюють роль своєї професійної діяльності, засоби та методи її здійснення, успішно оволодівають професійною рефлексією в системі методичної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Формування й розвиток уявлень про рефлексію в сучасній філософії є предметом наукової уваги таких учених, як В. Бажанова, А. Огурцова, І. Семенова, В. Швирева та ін.

Дослідження специфіки рефлексивних процедур і характеру отриманих з їх допомогою знань, умінь та навичок здійснили А. Хуторський [9], Г. Щедровицький [10]. Особлива увага приділяється методологічній (категорія свідомості) та методичній (процедури самостереження й саморегуляції) складовим професійної рефлексії викладача. Рефлексивні прийоми та техніки описані в роботах Н. Алексєєва [2], Л. Алексєєвої [1], А. Зака [11], Ст. А. Лефевра [7], А. Співаковської [13].

Методична робота викладача коледжу розглядається в контексті Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [9], наказу Міністерства освіти і науки України № 450 від 07.02.2002 р. [10].

Напрямки, зміст, структура методичної роботи в навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації висвітлюються В. Білик, Н. Гастратовою, В. Ємець, Т. Ігнатовою, В. Ковтун, І. Масліковою, В. Пуцовим, іншими вченими та освітянами-практиками.

Методики діагностики рівня розвитку професійної рефлексії розроблені А. Карповим [6], О. Анісімовим [3], О. Рукавішніковою [11], рівня онтогенетичної рефлексії, розроблені Н. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим [15].

Методичні основи розробки навчальних програм за компетентнісним підходом розкрито в працях Л. Васильченко [4], Л. Макарової [8], Н. Сас [18], Т. Туркот [14] та інших.

Мета статті. Розробити та схарактеризувати програму навчального курсу «Розвиток професійної рефлексії викладачів» з урахуванням тенденцій неперервної освіти, освіти дорослих, корпоративного навчання в процесі методичної роботи педагогічного коледжу, цілеспрямованого (на протигагу стихійному) розвитку професійної рефлексії викладачів.

Методи дослідження: узагальнення та структурування отриманих теоретичних даних та емпіричного досвіду стосовно розвитку професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін в умовах методичної роботи педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Навчальний курс «Розвиток професійної рефлексії викладачів» розроблено для викладачів природничо-математичних дисциплін для впровадження в процесі методичної роботи педагогічного коледжу.

Навчальний курс «Розвиток професійної рефлексії викладачів» складається з трьох модулів (модуль трактуємо як організаційно-методичну структурну одиницю в межах зазначеної навчальної дисципліни).

Предметом вивчення навчального курсу є теоретичні основи професійної рефлексії викладачів, умови та засоби розвитку професійної рефлексії викладачів природничо-математичних дисциплін для впровадження в процесі методичної роботи педагогічного коледжу.

Програма навчального курсу складається з таких змістових модулів:

1. Теоретичні основи професійної рефлексії викладача.
2. Рефлексивний характер методичної роботи викладача коледжу.
3. Засоби розвитку професійної рефлексії педагога.

Трудомісткість навчального курсу «Розвиток професійної рефлексії викладачів» – 90 годин (залікові одиниці ECTS – 2,5 кредита). Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної та індивідуальної роботи становить 30/90.

Метою втілення навчального курсу «Розвиток професійної рефлексії викладачів» є розвиток професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін з погляду перспективи їх професійної діяльності; формування знань та навичок щодо сучасних засобів розвитку професійної рефлексії в процесі методичної роботи педагогічного коледжу.

Основними завданнями втілення навчального курсу «Розвиток професійної рефлексії викладачів» є:

- розкрити теоретичні основи професійної рефлексії викладача;
- охарактеризувати рефлексивний характер методичної роботи викладача коледжу;
- озброїти викладачів теоретичними знаннями та практичними навичками щодо засобів розвитку професійної рефлексії педагога.

Очікується, що в результаті опанування навчального курсу «Розвиток професійної рефлексії викладачів» викладачі математичних дисциплін повинні оволодіти:

● **ЗНАННЯМИ:**

- щодо поняття педагогічної рефлексії педагога;
- виді та структури педагогічної рефлексії педагога;
- методів діагностики рівня розвитку професійної рефлексії педагога;
- рефлексивного характеру методичної роботи викладача коледжу;
- форм методичної роботи в коледжі (аналіз, (взаємоаналіз) та самоаналіз проведеного заняття, засідання предметно-циклової комісії, атестація педагогічних працівників);

– індивідуальних та колективних засобів розвитку професійної рефлексії педагога;

- **уміннями:**

- аналізувати рівень власних знань, умінь, навичок;
- виокремлювати переваги й недоліки (стосовно колег та попереднього досвіду);
- оцінювати свій професійний досвід, формулювати отримані результати;
- складати «баланс» власних сильних і слабких сторін;
- окреслювати мету подальшої роботи, коригувати свій професійний розвиток;
- застосовувати в професійній діяльності індивідуальні та колективні засоби розвитку професійної рефлексії педагога;
- розробляти програму саморозвитку тощо.

Інформаційний обсяг навчального курсу «Розвиток професійної рефлексії викладачів» складається з модулів.

Змістовий модуль 1. Теоретичні основи професійної рефлексії викладача.

Тема 1. Поняття педагогічної рефлексії педагога. Актуальність питання розвитку педагогічної рефлексії викладачів математичних дисциплін в умовах методичної роботи педагогічного коледжу.

Тема 2. Види та структура педагогічної рефлексії педагога.

Тема 3. Методи діагностики рівня розвитку професійної рефлексії педагога.

Змістовий модуль 2. Рефлексивний характер методичної роботи викладача коледжу.

Тема 1. Методична робота в контексті дослідження проблеми професійної рефлексії викладача коледжу.

Тема 2. Аналіз (взаємоаналіз) та самоаналіз проведеного заняття як форма методичної роботи викладача коледжу.

Тема 3. Засідання предметно-циклової комісії як форма методичної роботи викладача коледжу.

Тема 4. Атестація педагогічних працівників як форма методичної роботи викладача коледжу.

Змістовий модуль 3. Умови та засоби розвитку професійної рефлексії педагога.

Тема 1. Педагогічні умови розвитку професійної рефлексії педагога.

Тема 2. Засоби індивідуально розвитку педагогічної рефлексії педагога.

Тема 3. Засоби колективного розвитку педагогічної рефлексії викладачів.

Підсумковий контроль – залік у формі портфоліо, обраний для врахування результатів усіх форм навчальної діяльності (теоретичних, практичних, самостійних та індивідуальних) та контролю за їх виконанням.

Згідно з поставленою метою, виокремленими знаннями й уміннями, навчальна програма визначає також форми й методи навчання, питання для самоперевірки, контрольні тести, завдання до організації самостійної роботи та список використаних джерел.

Змістовий модуль № 1 присвячений теоретичним основам професійної рефлексії викладача; актуальності питання розвитку педагогічної рефлексії викладачів математичних дисциплін в умовах методичної роботи педагогічного коледжу.

Предметний зміст змістового модуля № 1 становлять поняття «професійна рефлексія», «педагогічна рефлексія педагога»; види професійної рефлексії: соціально-перцептивна, комунікативна й особистісна; ретроспективна, ситуативна, випереджальна; індивідуальна, групова та масова; методологічна (категорія свідомості) та методична (процедури самоспостереження й саморегуляції) складові професійної рефлексії викладача; методи діагностики рівня розвитку професійної рефлексії педагога (методики діагностики рівня розвитку професійної рефлексії, розроблені А. Карповим, О. Анісімовим, О. Рукавішніковою, рівня онтогенетичної рефлексії, розроблені Н. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим); взаємодоповнювальні методики діагностики рівня саморозвитку та потреб у саморозвитку, самооцінки, самоактуалізації, мотивації досягнень, визначення ціннісних орієнтирів тощо.

Актуалізуються вже засвоєні поняття, види, засоби формування професійної рефлексії викладача, що отримані в процесі навчання у вищому навчальному закладі та самонавчання.

Наголошується на особливостях таких видів професійної рефлексії: соціально-перцептивна, комунікативна й особистісна; ретроспективна, ситуативна, випереджальна; індивідуальна, групова та масова; рефлексія в навчальному процесі (рефлексія стосовно зворотного зв'язку, отриманого від інших людей; рефлексія в кінці будь-якої групової дії; рефлексія без сторонньої допомоги, рефлексія власного розвитку).

Особлива увага приділяється методологічній (категорія свідомості) та методичній (процедури самоспостереження й саморегуляції) складовим професійної рефлексії викладача.

Передбачається опрацювання методів діагностики рівня розвитку професійної рефлексії педагога (методики діагностики рівня розвитку професійної рефлексії, розроблені А. Карповим, О. Анісімовим, О. Рукавішніковою, рівня онтогенетичної рефлексії, розроблені Н. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим); взаємодоповнюючі методики діагностики рівня саморозвитку та потреб у саморозвитку, самооцінки, самоактуалізації, мотивації досягнень, визначення ціннісних орієнтирів та ін.

Трудовістість змістового модуля № 1 у залікових одиницях становить 0,5 кредиту.

Теоретичну частину предметного змісту реалізують під час лекції «Поняття педагогічної рефлексії педагога. Актуальність питання розвитку педагогічної рефлексії викладачів математичних дисциплін в умовах методичної роботи педагогічного коледжу».

Практичні навички відпрацьовують протягом практикуму. Рефлексивні навички закріплюються в індивідуальній та груповій формах. Під час рефлексії учасникам допомагають питання: «Чого ви хотіли досягти в професійній діяльності?», «Чого досягли насправді?», «У чому збіглися плани та результати професійної діяльності?», «У чому причини невідповідностей?». Рефлексивна діяльність першого змістового модуля розвиває у професіонала здатність бачити проблеми власної професійної діяльності, модифікувати її за рахунок власних внутрішніх ресурсів, самостійно здійснювати свій вибір, брати відповідальність за власні рішення.

Рефлексивна діяльність першого змістового модуля дозволяє визначитися з особистісним бачення себе як професіонала, визначити свої сильні та слабкі сторони, замислитися над індивідуальними освітніми потребами, сформулювати власні педагогічні ідеї, які стануть основою рефлексивно-проектної діяльності.

Таким чином, здатність до професійно-педагогічної рефлексії визначається як сукупність наступних умінь: переходити з простору розумової або організаційної діяльності в простір виокремлення, аналізу та проектування способу професійної діяльності; фіксувати результати аналізу у власних схемах і уявленнях, а зміну цих схем і уявлень (перепроєктування) робити змістом власної професійної діяльності.

Поточний контроль відбувається на основі обговорення виконаних завдань (у формі презентації), зокрема «Написання рефлексивного автопортрету», який включає самооцінювання та оцінювання очами інших, що дозволяє педагогові коригувати та самовдосконалюватися.

У межах проміжного контролю учасники виконують таке тематичне завдання: «Місце рефлексії у професійному спілкуванні». Форма звіту про виконане завдання – презентація.

Змістовий модуль № 2 зосереджує увагу на рефлексивному характері методичної роботи викладача коледжу. У контексті проблеми професійної рефлексії викладача коледжу аналізується мета, завдання та структура методичної роботи; розглядаються такі форми методичної роботи викладача коледжу, як аналіз (взаємоаналіз) та самоаналіз проведеного заняття як форма методичної роботи викладача коледжу; засідання предметно-циклової комісії; атестація педагогічних працівників.

Зокрема, у змісті другого модуля передбачено матеріал щодо форм методичної роботи викладача коледжу, участь у яких сприяє стихійному формуванню професійної рефлексії викладача коледжу.

Методична робота викладача коледжу розглядається в контексті Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), наказу Міністерства освіти і науки України № 450 від 07.02.2002 р.

Отже, у контексті дослідження проблеми професійної рефлексії викладача коледжу методичну роботу ми розглядаємо як засіб інструментування процесу викладання навчальних дисциплін. Методична робота носить рефлексивний характер, у процесі якої викладач коледжу здійснює аналіз власного ставлення до професійної діяльності; засвоює засоби й способи професійної діяльності. Рефлексія викладача коледжу у процесі методичної роботи може мати не тільки ретроспективний, але й випереджальний, інноваційний характер. У процесі методичної роботи відбувається не тільки саморефлексія, але й взаємооцінювання, взаємопорівняння та взаємозбагачення.

Алгоритмізації піддані аналіз (взаємоаналіз) та самоаналіз проведеного заняття, засідання предметно-циклової комісії, атестація педагогічних працівників як форм методичної роботи викладача коледжу.

Зокрема, для переосмислення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, виявлення та розвитку рефлексивних здібностей викладача необхідно проводити аналіз (взаємоаналіз) відвіданого заняття. Аналіз відвіданого заняття проводить керівник предметно-циклової комісії викладачів, завідувач кафедри, декан, керівник навчального закладу; взаємоаналіз відвіданого заняття проводять колеги.

Звертається увага на кілька класифікаційних чинників аналізу (взаємоаналізу) уроку: за напрямом (педагогічний, психологічний, методичний, порівняльний, фізіолого-гігієнічний, комплексний, синергетичний); за повнотою аналізу (повний аналіз, короткий аналіз та аспектний аналіз). Найчастіше на практиці здійснюється методичний аналіз уроку (системний, структурний та за метою педагогічної взаємодії).

З точки зору дослідження засобів розвитку професійної рефлексії педагога доволі актуальним є виокремлення чинників оцінювання діяльності викладача. До їх складу включають знання фактичного матеріалу, уміння володіти студентським колективом (організувати до роботи, підвищити активність, формувати пізнавальний інтерес, концентрувати увагу на важливому), спостережливість, винахідливість, зовнішній вигляд, реагування на непередбачувані ситуації, стиль і тон викладання, жестикуляцію, культуру мовлення тощо. Оцінювання діяльності викладача за зазначеними чинниками, відстеження динаміки змін у просторі та часі дає можливість керівнику та колегам оцінити проведене заняття та діяльність педагога в цілому. Висловлені зауваження та побажання спонукають викладача до рефлексії.

Особлива увага приділяється методиці самоаналізу. У зв'язку з тим, що серед науковців та практиків немає одностайності щодо методики

самоаналізу заняття, існуючі наукові та методичні доробки потребують узагальнення на основі системного підходу.

Піддається аналізу одна з основних ланок організації науково-методичної роботи коледжу – предметно-циклова комісія, яка є об'єднанням викладачів певної дисципліни чи споріднених дисциплін.

Пропонується до розгляду зміст методичної роботи предметно-циклової комісії, який полягає у вивченні інноваційних технологій та їх упровадженні в навчальний процес, удосконаленні методичної майстерності викладачів, формуванні мотивації наукової та дослідницької діяльності викладача, розробці окремих методик викладання дисциплін, написанні розробок на основі власного досвіду; удосконаленні професійної майстерності викладачів. На основі аналізу роботи за попередній навчальний рік та з урахуванням завдань, що стоять перед навчальним закладом, предметно-циклова комісія формулює одну або декілька проблем, над якими буде працювати протягом року. З метою поліпшення професійного рівня викладачів предметно-циклова комісія вивчає та узагальнює передовий педагогічний досвід роботи, який здійснюється шляхом написання викладачами методичних розробок на базі власного досвіду, організації відкритих занять та їх аналіз, обговоренні на засіданнях комісії взаємовідвіданих занять, організації семінарів, бесід за круглим столом з обговорення й узагальнення досвіду роботи окремих викладачів, залучення викладачів до участі в роботі обласних та регіональних методичних об'єднань вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації.

Аналіз теоретичних джерел дозволив зробити висновок, що діяльність предметно-циклової комісії є одним із потужних засобів розвитку професійної рефлексії викладачів коледжу.

Проте розглянуті форми роботи предметно-циклової комісії викладачів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, тематика засідань тощо свідчать, що цілеспрямованого розвитку професійної рефлексії викладачів коледжу не відбувається, важливість спеціального розвитку професійної рефлексії не усвідомлюється, а відтак і ефективність розглянутого засобу є недостатньою.

Аналізуються поняття, система та мета проведення атестації педагогічних працівників. За результатами теоретичних джерел можна зробити висновки:

- атестація педагогічних працівників – особливий вид оцінювання професійної діяльності педагогів, спрямований на підвищення результативності праці та зацікавленості педагогів у підвищенні професійної майстерності, раціональне й ефективне використання трудових ресурсів у навчальному закладі, соціальний захист педагогічних працівників;

- атестація педагогічних працівників може проводитися за допомогою різних форм: комплексне оцінювання, анкети (самооцінки, саморозвитку,

професійних потреб), портфоліо, технології «Методичний портфель», тестові завдання, методики, опитувальники, психологічні вправи тощо;

– система розвитку професійної рефлексії у процесі проведення атестації педагогічних працівників вимагає окремої уваги й розробки методичного супроводу.

Методами й формами організації навчального процесу обрані інтерактивне заняття у формі міні-лекції «Особливості методичної роботи для формування професійної рефлексії викладача коледжу», під час якої аналізують кейси, обговорюють особливості різних методичних форм.

Поточний контроль передбачає порівняння переваг та обмежень у використанні різних методичних форм для формування професійної рефлексії викладача коледжу у формі таблиці (форма звіту – письмово-графічна).

Включення рефлексивних процедур у структуру проведення різних форм методичної роботи викладача опрацьовують у такій формі навчального процесу, як рефлексивний практикум.

Включення рефлексивних процедур у структуру проведення різних форм методичної роботи викладача обґрунтовується необхідністю усвідомлення суб'єктом навчальної діяльності її підстав і його осмисленого ставлення до її процесу та результату. На думку А.Хуторського [16], традиційна педагогіка не вимагає осмислення того, що відбувається, ні від учителя, ні від учнів, у ній немає місця рефлексивним видами діяльності. Замість цього застосовується так зване закріплення або узагальнення отриманих знань.

Освоєння відбувається тільки тоді, коли в справу включається й спрямовується рефлексія, за рахунок якої й виокремлюються способи рішення завдань. Засвоєне виступає як прямий продукт такого рефлексивного процесу.

Включення рефлексивних процедур у структуру проведення різних форм методичної роботи викладача передбачає дослідження вже здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів і підвищення в подальшому її ефективності.

Відповідно до принципів рефлексивної діяльності побудоване обговорення відкритих уроків, а також самоаналіз уроків, для чого використовуються базові питання рефлексії або конкретизовані згідно з етапами рефлексії питання: дія; уявне повернення до дії (докладний опис ситуації); виділення істотних рис ситуації, протиріч; визначення декількох альтернативних способів дії; оцінка їх з точки зору індивідуальних можливостей педагога, а також можливостей організації педагогічного процесу.

Базові питання рефлексії:

1. Що відбувалося?
2. Що було важливим, істотним для мене? (Проблема, відкриття, несподівана ситуація)

3. Яку роль це може грати для моїх майбутніх думок, дій?
(Альтернативні варіанти дій, освітні потреби, наміри)

Таблиця 1

Організація професійної педагогічної рефлексії

Етап рефлексії	Питання для рефлексії
1. Дія	1. Що я хотів? 2. Що я думав? 3. Що я відчував? 4. Що я робив?
2. Уявне повернення до дії чи ситуації, що припускає детальний опис	1. Чого хотіли мої учні? 2. Що вони думали? 3. Що вони відчували? 4. Що вони робили?
3. Визначення найбільш істотних рис ситуації. Виявлення суперечностей	Що здається Вам найбільш важливим, суттєвим у ситуації? Які протиріччя (наприклад, між відповідями на групи питань етапу 2 Ви можете виявити)?
4. Визначення альтернативних способів дії, шляхів вирішення ситуації. Визначення найбільш оптимального способу дії	Які альтернативи можна запропонувати, щоб забезпечити позитивне вирішення виявлених протиріч?
5. Здійснення альтернативних способів дії.	

Практика реалізації технології рефлексивного навчання показує, що найбільші труднощі викликає формулювання суперечностей. Щоб уникнути цього, викладачам запропоновано список можливих областей виникнення протиріч:

1. Між думками й почуттями.
2. Між уявленнями людини про себе та уявленнями інших людей про людину.
3. Між уявленням людини про себе й тим, як вона виражає себе в реальній дійсності.
4. Між тим, як людина описує свої дії, і тим, що вона реально робить.
5. Між тим, хто людина є насправді, і тим, якою вона хоче бути.
6. Між вербальною та невербальною поведінкою.

Основна стратегія полягає у створенні умов, що забезпечують набуття професійних рефлексивних знань, зацікавлене ставлення до рефлексивної діяльності, що стимулює власну рефлексивну поведінку професіонала в цілому.

Вона допомагає людині сформулювати звіт про отримані результати, визначити цілі подальшої роботи, скоригувати свій професійний шлях.

Результатами рефлексивно-проектної діяльності педагогів, очевидно, стане зростання рефлексивних умінь; серйозне ставлення до розв'язування педагогічних проблем, до діяльності проектування; використання проектувальних умінь, прийомів рефлексивно-проектної діяльності в роботі з учнями на уроках і в позакласній роботі.

У межах проміжного контролю заплановано таке тематичне завдання: запропонуйте варіант структури однієї з форм методичної

роботи викладача (аналіз (самоаналіз), взаємоаналіз уроку, засідання предметно-методичної комісії, атестації викладачів) із включенням рефлексивних процедур (форма звіту – письмово-графічна).

Змістовий модуль № 3 фокусує увагу на умовах і засобах (індивідуального та колективного) розвитку професійної рефлексії педагога.

Для змістового наповнення модулю № 3 дібрано теоретичну інформацію, схарактеризовану нижче.

Більшість досліджень, присвячених проблемам рефлексії, визнає недостатнім стихійне формування рефлексії. У цьому зв'язку постає питання про розвиток індивідуальної рефлексії за допомогою спеціальних методів.

Методи та прийоми розвитку рефлексії представляються залежно від характеру ситуацій її прояву.

1. Методи й техніки, що використовують проблемно-конфліктні ситуації. Наприклад, техніка повтору (дослівно або з невеликими змінами повторення слів співрозмовника) розроблена Н. Алексєєвим [2] і Л. Алексєєвою [1] і спрямована на рефлексивну фіксацію. Основна мета повторення — стимулювання ініціативи співрозмовника з тим, щоб він поставився до висловленої ним думки в новому напрямі. Техніка використання прийому пов'язана якраз з передачею ініціативи. Тут можна висловити припущення, поставити питання.

В обговоренні найбільш значущим є зміна упередженої позиції співрозмовника: «...фіксація, яка здійснюється через повтор, визначає можливість більш вільного оперування з висловлюваними положеннями, чинить психологічний вплив через передачу ініціативи співрозмовнику, залучаючи його в подальше саморозкриття, розвиток власного мислення».

2. Методи індивідуального консультування, де розвиток окремих рефлексивних операцій здійснюється в ході відповідей на запитання й розвивається в ході подальшого діалогу. Особливість цих методів полягає в тому, що рефлексія розвивається в умовах діадної взаємодії.

Тут слід згадати розроблений Л. Алексєєвою [1] принцип ведення рефлексивної бесіди, що включає такі моменти: постановку рефлексивних завдань, способів усвідомлення, прийомів розуміння з допомогою рефлексивних дій. Варто згадати метод, розроблений А. Співаковською [13], для аналізу батьківсько-дитячих стосунків. У цій методиці батько, включаючись у низку конфліктних ситуацій, героєм яких є його дитина, повинен поставити себе на місце героя оповідання й уявити, як би він міг допомогти йому. Тут батько краще відрефлексує свою сімейну ситуацію, стосунки з дитиною.

У роботах В. А. Лефевра [7] детально описані рефлексивні ігри. Особливість цих методик – виокремлення багаторівневого рефлексивного плану свідомості, за рахунок чого виникає можливість «прораховування» позицій інших учасників діалогу.

До тієї ж самої групи методів розвитку рефлексії відносять і розв'язок спеціальних завдань, наприклад, «Гра в повтор» А. Зака [5], що здійснює розвиток рефлексії, планування розв'язку завдання й усвідомлення способів дії.

Групова рефлексія є комплексною структурно-динамічною організацією, до складу якої входять компоненти взаємодії, взаєморозуміння та взаємоузгодження. Умовою ефективності функціонування групової рефлексії є реалізація партнерами таких стратегій: «єдність – інтеграція» та «єдність – диференціація».

Засобами колективного розвитку професійної рефлексії педагога є:

- методи активного навчання (ділові ігри, тренінги, організаційно-діяльнісні ігри), методи психолого-педагогічної діагностики, упровадження різних методів науково-дослідницької діяльності викладачів, сюжетно-рольові ігри;

- спеціальні технології групової рефлексії в педагогічному процесі: «рефлексивне коло», «рефлексивна мішень», «зарядка», «анкета-газета», «ланцюг побажань», «острови», «рефлексивний ринг» та ін.

Важливими складовими цього процесу будуть наявність спеціально організованої діяльності викладачів, наявність середовища, у якому стимулюється співтворчість, створюються умови вибору та активізація стосунків між учасниками рефлексивної діяльності, які забезпечують додавання сил, єдність дій і взаємозв'язок діяльності її учасників.

Необхідно, щоб кожен викладач зробив рефлексію повсякденною потребою, оскільки процес навчання надзвичайно конструктивний для особистості, якщо ці події помічати та використовувати як інструмент зростання.

Трудомісткість у залікових одиницях – 0,5 кредиту.

Опанування третього змістового модуля розраховане на здатність викладачів учитися самостійно, стимулювати прагнення до саморозвитку та самореалізації. Серед методів і форм організації навчального процесу варто назвати інтерактивне заняття «Засоби розвитку індивідуальної та колективної рефлексії», що включає міні-лекцію, виконання вправ, розроблення програми саморозвитку.

Для поточного контролю викладачі представляють власну програму саморозвитку (форма звіту – письмово-графічна).

Інтерактивне заняття «Засоби розвитку індивідуальної та колективної рефлексії»: міні-лекція, виконання вправ, аналіз кейсів. На занятті відпрацьовуються навички індивідуальної та колективної рефлексії, власна програма саморозвитку.

У межах поточного контролю магістранти добирають вправи, стратегії, тактики та алгоритми розвитку індивідуальної та колективної рефлексії (форма звіту – презентація).

Інтерактивне заняття «Форсайт-гра «Навчальний заклад майбутнього». Запропоновано розроблення структури зовнішнього та внутрішнього складників рефлексивного середовища навчального закладу.

Поточний контроль полягає в оцінюванні виконання завдань гри, активної участі, оригінальності пропозицій (форма звіту – презентація).

Для проміжного контролю студенти добирають вправи, стратегії, тактики та алгоритми розвитку індивідуальної та колективної рефлексії. Варіанти форми звіту – письмова, презентація.

Розроблено завдання та методичні рекомендації до виконання самостійної та індивідуальної роботи.

Організація самостійної роботи спрямована на засвоєння когнітивних алгоритмів (алгоритмів професійної рефлексії). З формуючою та контролюючою метою використовуються структурно-логічні схеми й таблиці.

Виконання індивідуальних завдань спрямоване поглибити засвоєння теоретичного матеріалу, сприяє формуванню у викладачів умінь і навичок самостійного розв'язувати рефлексивні завдання, урахування індивідуальних можливостей, уподобань, особливостей практичного досвіду викладача.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у статті схарактеризовано програму навчального курсу «Розвиток професійної рефлексії викладачів».

Перспективою уявляється добір та інструменталізація педагогічних умов і засобів, що сприяють ефективності процесу розвитку професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін у процесі методичної роботи педагогічного коледжу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. Н. Рефлексия как средство творческого понимания : автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Л. Н. Алексеева ; Московский городской педагогический институт. – М., 1988. – 23 с.
2. Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления : Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М., 2002. – 41 с.
3. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога : творчество и культура мышления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1994. – 86 с.
4. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Васильченко Лілія Володимирівна ; Тернопіль. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 23 с.
5. Зак А. З. Проблемы экспериментального изучения рефлексии // Исследования рече-мысли и рефлексии. – Алма-Ата, 1976. – С. 49–53.
6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – Москва : ИП РАН, 2004.
7. Лефевр В. А. Рефлексия. – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.

8. Макарова Л. С. Модульное структурирование образовательных программ в контексте реформирования высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Л. С. Макарова // Вестник Адыгейского государственного университета : сетевое электрон. науч. изд. – 2012. – № 1. – Режим доступа :

<http://www.vestnik.adygnet.ru/?2012.1>.

9. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII // Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Текст. дані. – Київ, 2014. – Режим доступу :

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6>

10. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] : наказ М-ва освіти і науки України від 07.08.2002 р. № 450 // Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Текст. дані. – Київ, 2002. – Режим доступу :

<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0698-02>. – Назва з екрана.

11. Рукавишникова Е. Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2007. – С. 46–74.

12. Сас Н. М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект) : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : спеціальність 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / Н. М. Сас ; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – 2015. – 558 с.

13. Спиваковская А. С. Психотерапия : игра, детство, семья. Том 1. – ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 304 с. – (Психология – XX век).

14. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

15. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва, 2002. – 490 с.

16. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

17. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровский. – М., 1995. – 250 с.

REFERENCES

1. Alekseeva, L. N. (1988). *Refleksii kak sredstvo tvorcheskogo ponimaniia* [Reflection as a means of creative understanding]. (PhD thesis abstract). Moscow City Pedagogical Institute. M. (in Russian)

2. Alekseev, N. H. (2002). *Proektirovanie uslovii razvitiia refleksivnogo myshleniia* [Designing the conditions for the development of reflexive thinking] (DSc thesis). M. (in Russian).

3. Anisimov, O. S. (1994). *Akmeologicheskie osnovy refleksivnoi samoorhanizatsii pedahoha: tvorchestvo i kultura myshleniia* [Acmeological bases of the reflexive self-organization of the teacher: creativity and culture of thinking] (DSc thesis abstract). Moskva. (in Russian).

4. Vasylenko, L. V. (2006). *Formuvannia upravlinskoï kultury kerivnyka shkoly v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Formation of the managerial culture of the head of school in the system of postgraduate pedagogical education] (PhD thesis abstract). Ternopil. nats. ped. un-t imeni Volodimira Gnatyuka. Ternopil. (in Ukrainian).

5. Zak, A. Z. (1976). Problemy eksperimentalnogo izucheniia refleksii [The problems of experimental study of reflection]. *Issledovaniia reche-mysli i refleksii* [Studies of speech and reflection], (pp. 49–53). Alma-Ata. (in Russian).

6. Karpov, A. V. (2004). *Psikholohiia refleksivnykh mekhanizmov deiatelnosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activities]. Moskva: IP RAN. (in Russian).
7. Lefevr, V. A. (2003). *Refleksiiia* [Reflection]. M.: Kohito-Tsentr. (in Russian).
8. Makarova, L. S. (2012). Modulnoie strukturirovaniie obrazovatelnykh prohramm v kontekste reformirovaniia vyssheho professionalnogo obrazovaniia [Modular structuring of educational programs in the context of reforming of the higher professional education]. *Vestnik Adyheiskoho hosudarstvennogo universiteta: setevoie elektron. nauch. Izd, 1*. Retrieved from: <http://www.vestnik.adygnet.ru/?2012.1>. (in Russian).
9. Pro vishchu osvitu [On Higher Education]. Zakon Ukrayini vid 1 lipnya 2014 roku # 1556-VII. *Verhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal*. Kyiv, 2014. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6> (in Ukrainian).
10. Pro zatverdzhennia norm chasu dlia planuvannia i obliku navchalnoi roboty ta perelikiv osnovnykh vydiv metodychnoi, naukovo i orhanizatsiinoi roboty pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [On approval of time standards for the planning and accounting of educational work and lists of major types of methodological, scientific and organizational work of pedagogical and scientific and pedagogical workers of higher educational establishments]: nakaz M-va osvity i nauky Ukraini vid 07.08.2002 r. # 450. *Verhovna Rada Ukraini: ofits. veb-portal*. Kiyiv, 2002. Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0698-02>. (in Ukrainian).
11. Rukavishnikova, E. E. (2007). *Formirovaniie professionalnoi refleksii u studentov meditsinskoho kolledzha* [The formation of professional reflection of students of medical college] (PhD thesis abstract). (in Russian).
12. Sas, N. M. (2015). *Tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh kerivnykiv navchalnykh zakladiv do innovatsiinoho upravlinnia (teoretyko-metodolohichniy aspekt)* [The trends in the training of the future managers of education institutions for innovation management (theoretical and methodological aspect)] (DSc thesis). Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Hmel'nitskoho. (in Ukrainian).
13. Spivakovskaia, A. S. (2000). *Psikhoterapiia: ihra, detstvo, semia* [Psychotherapy: game, childhood, family]. Vol. 1. OOO Aprel Press, ZAO Izd-vo EKSMO-Press. (Psihologiya – XX vek). (in Russian).
14. Turkot, T. I. (2011). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of higher school]. K.: Kondor. (in Ukrainian).
15. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, H. M. (2002). *Sotsialno-psikholohicheskaia diahnostika razvitiia lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of the personality development and small groups]. Moskva. (in Russian).
16. Hutorskoi, A. V. (2001). *Sovremennaia didaktika* [Modern Didactics]. SPb.: Piter. (in Russian).
17. Shchedrovitskii, H. P. (1995). *Izbrannyye trudy* [Selected Works]. M. (in Russian).

РЕЗЮМЕ

Деньга Наталия. Целенаправленное развитие профессиональной рефлексии преподавателей математических дисциплин в процессе методической работы педагогического колледжа.

В статье автор представляет и характеризует программу учебного курса Развитие профессиональной рефлексии преподавателей, разработанную на основе обобщения и структуризации полученных теоретических данных и собственного эмпирического опыта. В программе учтены тенденции непрерывного образования, образования взрослых, корпоративной учебы в процессе методической работы педагогического колледжа, целенаправленного (в противовес стихийному) развития профессиональной рефлексии преподавателей. Перспективой представляется отбор и

разработка инструментария педагогических условий и средств, которые способствуют эффективности процесса развития профессиональной рефлексии преподавателей математических дисциплин в процессе методической работы педагогического колледжа.

Ключевые слова: *профессиональная рефлексия преподавателей, методы диагностики профессиональной рефлексии, методики и приемы развития профессиональной рефлексии, методическая работа преподавателя, программа учебного курса.*

SUMMARY

Denha Nataliia. *The purposeful development of professional reflection of teachers of mathematical disciplines in the process of the methodological work of pedagogical college.*

On the basis of generalization and structuring of the obtained theoretical data and own empirical experience concerning the development of professional reflection of teachers of mathematical disciplines in the conditions of methodological work of pedagogical college, the author developed the program of training course "The Development of Professional Reflection of Teachers", which is presented in the article.

The training course "The Development of Professional Reflection of Teachers" was developed for teachers of natural and mathematical disciplines for conducting in the process of methodological work of pedagogical college. Its peculiarity is that the trends of continuous education, adult education, corporate learning in the process of methodological work of pedagogical college, and targeted (as opposed to spontaneous) development of professional reflection of teachers have been taken into account.

The training course "The Development of Professional Reflection of Teachers" consists of three modules (the module is interpreted as an organizational and methodological structural unit within the specified training course).

The subject of the training course is the theoretical basis of the professional reflection of teachers, the conditions and means of development of the professional reflection of teachers of natural and mathematical disciplines for its conducting in the process of methodological work of pedagogical college.

The training program consists of the following content modules:

- 1. The theoretical basis of professional reflection of the teacher.*
- 2. The reflexive character of methodological work of college teacher.*
- 3. The means of development of professional reflection of the teacher.*

The selection and instrumentalization of pedagogical conditions and tools seem to be promising the prospect that promotes the efficiency of the process of developing the professional reflection of teachers of mathematical disciplines in the process of methodological work of pedagogical college.

Key words: *professional reflection of teachers, methods of diagnostics of professional reflection, methods and techniques of development of professional reflection, methodological work of the teacher, training program.*

УДК 378.4.015.311 (477.85-25) «1875/1939»

Марина Кожокар

Чернівецький національний університет

імені Юрія Федьковича

ORCID ID 0000-0003-1658-3549

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/105-121

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЕТНІЧНИХ СТУДЕНТСЬКИХ ТОВАРИСТВАХ БУКОВИНИ АВСТРО-УГОРСЬКОГО ТА РУМУНСЬКОГО ПЕРІОДІВ

Метою даного дослідження, визначеною автором, став аналіз мети, завдань, закономірностей і особливостей виховної діяльності етнічних студентських організацій, що діяли в Чернівецькому університеті в австро-угорському та румунському періодах. У статті розглянуті основні компоненти виховання в таких етнічних студентських товариствах, як румунські «Arboroasa», «Junimea», німецькі «Gotia», «Dacia», «Alemania», польське «Ognisko» тощо. Метою діяльності цих товариств стало виховання освічених, культурних членів суспільства із яскраво виокремленою національною ідентифікацією, а також розвиток благодійності. Розглянуто основні форми діяльності: конференції, літературні та музичні вечори.

Ключові слова: Буковина, етнос, виховання, норми, поведінка, спілки, студенти, товариства, університет.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сьогодення є формування молоді особистості, якій притаманні патріотизм та національна самоідентифікація, прагнення до самовдосконалення й навчання протягом життя; у якій необхідно виховувати основні норми, ідеали, принципи, суспільні цінності, правила поведінки тощо. Однією з інституцій, що займається цією проблемою, є громадські студентські формації сучасних закладів освіти України.

Розв'язання завдань національного виховання, набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої моральної та міжнаціональної культури особистості, формування рис громадянина української держави, розвиненого духовно, фізично досконалого, із високим рівнем моральної, естетичної, правової, трудової, екологічної культури, вимагає докорінної перебудови виховної роботи у вищих навчальних закладах.

Обізнаність із педагогічними ідеями та освітньою діяльністю видатних діячів минулого та їх творче використання належить до найдієвіших чинників, що зумовлюють прогрес педагогічної теорії та практики. Використання творчих пошуків та знахідок попередників дозволяє поєднати сучасне з минулим, накреслити основні тенденції майбутнього розвитку, забезпечити єдність та наступність історико-педагогічного процесу.

Звернення до історичного досвіду нашої країни є особливо актуальним у часи активних пошуків нових шляхів суспільного розвитку, що несе зміну підходів до розбудови системи вищої освіти, оскільки вона

сприяє вихованню суспільної свідомості й виступає гарантом його стабільності. Висхідною умовою сучасного реформування системи національної освіти є вивчення історичного досвіду, що дозволить спрогнозувати її функціонування в перспективі й уникнути помилок минулого. Особливий інтерес у цьому відношенні становить період кінця XIX – перша третина XX століття, який характеризується інтенсивними соціально-економічними та культурними перетвореннями, великою кількістю реформаторських процесів у освітній галузі.

Аналіз актуальних досліджень. Характерною рисою сучасних розвідок громадського руху краю другої половини XIX – першої половини XX ст. стала відмова від ідеологічної штучності щодо діяльності різних громадських спільнот західноукраїнських земель, перегляду результатів їх діяльності, відзначення активістів і діячів того часу. Питання педагогічної діяльності молодіжних організацій університетів, зокрема на західноукраїнських землях XIX–XX ст., стали предметом зацікавлення сучасних дослідників (О. Винничук, Т. Завгородня, В. Леник, В. Мокляк, Р. Пальчевський, Б. Савчук, І. Стражнікова, С. Черкасова, О. Юзик), щоправда здебільшого ці дослідження територіально обмежувалися Галичиною.

До наукових праць, що виокремлюють соціально-політичне та культурне життя національних спільнот у контексті громадського руху населення Буковини, відносимо дослідження О. Гнатчук, А. Горука, О. Добжанський, І. Дутчак, О. Міхаєса, М. Кушнір, М. Нікірса, С. Осачука, І. Піддубного.

Різним аспектам всебічного виховання молоді Буковини досліджуваного періоду, здебільшого фізичному вихованню, приділяли увагу Н. Гнесь, В. Мужичок, Т. Палагнюк, О. Цибанюк [3–9]. Проте питання організації виховання молоді в громадських студентських товариствах Чернівецького університету залишилися переважно поза увагою вчених.

Мета дослідження: визначити і проаналізувати мету, завдання, закономірності й особливості виховної діяльності етнічних студентських організацій, що діяли в Чернівецькому університеті в австро-угорському та румунському періодах.

Методи дослідження: конкретно-пошукові (пошук літератури, архівних джерел та матеріалів з проблеми дослідження); теоретичні (аналіз, систематизація, класифікація та узагальнення зібраних джерел), порівняльно-зіставний (зіставлення подій та фактів).

Виклад основного матеріалу. Студентство буковинського університету представляло всі основні етнічні групи, що проживали в краї, і, звичайно, його представники не залишались осторонь власних національних інтересів, а, навпаки, ставали найактивнішими учасниками національної роботи. Одразу після створення Чернівецького університету 22 грудня 1875 року в столиці герцогства Буковина організоване румунське студентське товариство «Arboroasa». Про його популярність говорять такі

дані: 44 з 54 румунських студентів виявили бажання стати учасниками її діяльності [10, 11–14].

Метою товариства стало виховання освічених, культурних членів суспільства із яскраво виокремленою національною ідентифікацією, а також розвиток благодійності в суспільному контексті. Виходячи зі статутних положень, основними напрямками діяльності студентського товариства «Arboroasa» були визначені патріотичний, культурно-просвітницький, благодійний та розважальний.

Відповідно, основним завданням стало створення і зміцнення авторитету румунської спільноти в краї і в світі. Для цього систематично організовувались конференції з національної історії і літератури, літературні та музичні вечори, зокрема на виїзді. Протягом 1875–1877 років таких заходів було проведено близько 25, майже 2 рази на місяць. І саме виїзді форми діяльності привернули увагу десятків любителів музики, літератури. Серед «двигунів» такої роботи окреме місце займав композитор Ч. Порумбеску [11].

Наявністю власної бібліотеки могла похизуватися не одна громадська спілка, а облаштованою читальною залюю тільки «Arboroasa». Саме це приміщення стало центром всіх заходів будь-якого спрямування: тут листувалися зі студентськими громадами інших країн, планували розважальні концерти та свята, доглядали за книжковим фондом тощо [14, 40–45]

Благодійність розглядалася членами товариства як обов'язкова систематична робота не тільки в межах спілки, а і як державний провідний напрям. У цьому контексті товариство організувало стипендію найкращим студентам, безкоштовну медичну допомогу всім бажачим, збір речей для малозабезпечених жителів краю. Протягом 1876 року стипендію товариства було виплачено 16 студентам Чернівецького університету.

11 листопада 1877 року діяльність «Arboroasa» була скасована імперською владою. Причиною закриття став арешт активістів Ч. Порумбеску, О. Попеску, К. Мораріу. Саме так зреагувала влада на телеграму співчуття у м. Ясси (Румунія) з нагоди 100 років зісрати Григора III Гика (який відмовив Австрії у передачі території Буковини – М.К.). Австрійська імперська влада кваліфікувала цей факт як акт державної зради [4].

Заборона товариства викликала бурхливу реакцію в румунській пресі, товариствах та дипломатичних колах. Зокрема, стаття С. Розетті неодноразово передруковується в газетах Бухаресту і Ясс із цитування офіційного повідомлення від віденського уряду. Основною думкою автора стало визначення антирумунської політики австро-угорської влади по відношенню саме для буковинських румунів [14].

Після суду, що відбувся в Чернівцях на початку лютого 1878 року, обвинувачені були виправдані і звільнені після одинадцяти тижнів у в'язниці [13].

Незважаючи на обмеження й утиски, потреба у громадській діяльності, активність румунських студентів у цьому напрямі призвели до створення нової національної формації Чернівецького університету – у грудні 1878 року затверджено статут академічного товариства «Junimea» («Молодість» – переклад з рум. Мови. – М.К.).

Необхідно зазначити, що організації із такими назвами з'являються в Румунії як румунські літературні товариства, перше з яких засноване в Яссах у 1863 році з ініціативи Т. Мейореску, П. Короп, В. Погор, Т. Розетті і Я. Негруцци. Перетворившись на найвпливовішу інтелектуальну асоціацію румунського королівства XIX століття, «Junimea» пропагувала всебічний розвиток молодого покоління та використання отриманих кондицій протягом життя. Т. Віану підкреслює п'ять рис, що притаманні члену цього товариства: наявність філософського складу характеру, ораторський талант або бажання їм стати, іронія та самоіронія, критичне мислення й освіта (класична та академічної) [17, 24].

Метою створення національного товариства була «підтримка румунського духу на Буковині – австрійській провінції», аж до приєднання її до румунських земель (у тексті статуту старої Молдови – М.К.). Але основним завданням діяльності «Junimea» стало відновлення власного реноме серед громадського суспільства та стосунків із владою краю й керівництвом університету. Саме тому основними напрямками діяльності стали благодійна, культурно-розважальна та пропагандистська робота. При цьому національний контекст, а саме відзначення важливих дат, святкування національних свят, використання традицій і елементів народної творчості, відходить на другий план (див. табл. 1).

Підтримка незаможних представників румунської молоді та фінансування «стипендій» кращих студентів-членів товариства здійснювалося за рахунок коштів, що були зібрані під час вечорів, свят та інших масових заходів. Взагалі, традиція встановлювати благодійні скриньки закріплюється майже з початку існування «Junimea». Крім того, підтримка успішних студентів стала частиною видатків з фонду товариства. Рішення про це більшістю голосів було прийнято на загальних зборах в січні 1882 [17, 27].

Традиційною формою культурно-просвітницької роботи стали літературні або тематичні вечори, урочисті свята й фестивалі. При цьому, всі ці форми були представлені на практиці, адже для товариства була характерна системність у роботі, причиною повної відсутності будь-яких заходів (вересень-жовтень) став виключно початок навчального року або екзаменаційна сесія. 5 грудня 1882 року «Junimea» відзначає два свята: день Святого Миколая – благодійне свято з подарунками для дітей із бідних румунських родин; та урочисту вечерю з нагоди початку другого року діяльності.

Таблиця 1

Зміст, мета або завдання, напрями, форми та методи виховної діяльності румунських академічних товариств Чернівецького університету

Назва	«Arboroasa»	«Junimea»
Мета або завдання діяльності	Зміцнення авторитету румунської спільноти в краї та в світі	«Підтримка румунського духу на Буковині до приєднання її до румунських земель»
Напрями діяльності	Патріотичний; культурно-просвітницький, благодійний; розважальний	Благодійний; культурно-розважальний; пропагандистський
Форми діяльності	Конференції по національній історії і літературі; літературні та музичні вечори; бібліотека, читальна зала; концерти та свята	Фестивалі; благодійні акції; літературні вечори й зустрічі; лекції; розваги та народні свята; танцювальні вечори
Специфічні методи	Догляд за книжковим фондом	Благодійні скриньки
Особливості	–	Державний статус товариства (1919)

Саме в цей період «Junimea» розпочинає систематичну роботу в провінціях краю. Лише протягом 1882–1883 рр. було проведено 4 літературні вечори – м. Сторожинець, Берегомет, Чудей, Кимпилунг; 4 лекції на тему: «Відносини чоловіка і жінки – релігія та сучасність» (листопад, лютий, березень 1883); літературна зустріч (серпень, 1882); 4 розваги та народних свята – с. Теремблече, с. Топорівці (грудень–січень, 1883); низка танцювальних вечорів.

Відкриття румунських бібліотек на селі стикнулося з одного боку з відсутністю приміщення, а з іншого – небажання дорослого населення дозволяти дітям та молоді відвідувати такі читальні. З цими проблемами члени товариства боролися шляхом систематичного зацікавлення всіх – і дорослих, і дітей: читання казок, літературних творів; проведення народних та релігійних свят, забав та ігор; залучення заможних родин до процесу виділення власних приміщень або фінансування оренди приміщень.

Початок ХХ ст. знаменується зняттям негласного надзору за діяльністю товариства, проте палітра напрямів і форм не змінюється. Саме в цей період «Junimea» починає активно брати участь у заходах інших студентських товариств Чернівецького університету. Причиною стали зміни в головуванні, адже лідер товариства К. Мораріу виступав за відокремлення румунської спільноти від студентства взагалі. Разом із членами «Академічної читальні» протягом 1883–1885 рр. румунські студенти організували більше 10 загальноуніверситетських заходів розважального характеру: концерти, бали, лекції – ось неповний їх перелік. Архівні фонди зберегли листування між цими товариствами щодо

організації річниці заснування університету. При цьому, звернення товариства зафіксувало різку критику спроб «Академічної читальні» «протягнути» проект святкових заходів, запропонований ректором і непогоджений зі студентами [2, 112; 9].

Приєднання буковинського краю до Королівської Румунії було визначено членами «Junimea» таким чином: «досягнення столітньої мрії про територіальну цілісність» і, відповідно, необхідність існування й діяльності національного румунського студентського товариства різко зростає: «нація досягає прогресу лише шляхом духовного та культурного розвитку» [19, 2].

Збільшення членів, розширення діапазону діяльності і вимоги, що висували нові політичні та економічні умови, вимагали нових статутних положень. Отже з метою ефективного адміністрування загальні збори товариства проголосували за новий статут, який 4 жовтня 1934 року був прийнятий у новій редакції.

Новозатверджений статут товариства виокремлює мету діяльності таким чином: «Національна культура і пропаганда є і мають бути одним з головних і достойних завдань академічного товариства й кожного студента зокрема. Студент найбільш здатний через свою інтелектуальну підготовку і духовну чистоту, нести й передавати з покоління в покоління запалений факел націоналізму» [там само].

Отже, з цього моменту завдання і, відповідно, напрями діяльності були розширені: національно-пропагандистський; освітньо-виховний; культурно-мистецький; підготовка товариських кадрів [5, 25]. Крім того, з 1919 року товариство отримало державний статус.

Звіт за 1930 рік ілюструє різноманітні форми культурно-просвітницької та національно-пропагандистської роботи, здебільшого заходи синтезували в собі всі ці напрями. Наприклад, 24 січня відзначалося двома потужними заходами – «Фестивалем румунської культури», що був організований у Національному театрі та «Великий вечір» у «Будинку офіцерів». До програми свят входили літературні читання за участю як відомих румунських авторів, так і членів товариства Б. Слушанські, В. Боти, Ф. Дорофтей, Т. Плопа та інших; пропагандистський диспут: «Румунська нація – сильна нація» із роздачею листівок; урочиста вечерея та танцювальний вечір; спортивні змагання (на жаль, не визначено з якого виду спорту – М.К); спектакль-комедія; масовий парад тощо.

Саме в тридцятих роках ХХ ст. найпотужнішим напрямом стає літературна складова культурно-просвітницької діяльності товариства. 28 травня того самого року в залі Національного театру активістами товариства організований «Великий літературний вечір». Урочиста частина розпочалася виступом Б. Слушанські на тему «Літературні течії в Жунімея», продовжилася читанням оригінальних творів Д. Вітенку, Т. Келаріу. Т. Кантеміра, М. Плопа. Спектакль-комедія «Вчений Омега», переклад якого з

французької зробив Д. Вітенку, зібрав надзвичайну кількість глядачів. Головні ролі в спектаклі зіграли активні члени товариства І. Костюк і Р. Стефанелі.

Взагалі, літературні вечори були основною формою діяльності академічного товариства «Junimea». Їх тематика і зміст, час і місце проведення, а також тривалість дозволяють зробити висновок про широке охоплення різних аспектів культурно-мистецького напрямку.

Крім літературних вечорів потужним комбінованим варіантом діяльності стали конференції – літературна частина синтезувалася з лекціями, науковими доповідями тощо. Їх вдало використовували, зокрема на виїзді. Наведемо теми, дати й місце проведення таких заходів. Упродовж 1931–1932 рр. проходить цикл конференцій, які супроводжуються цікавими дискусіями, а саме: А. Ропчану «Криза сучасної культури»; Г. Галатюк «Художні аспекти в фольклорі Сімона Флоря Маріан»; А. Мойсюк «Економічна криза»; І. Іванович «Великі люди в малій Румунії»; Н. Рошка «Іон Барбу. Замітки сучасної лірики»; В. Бота «Радянська погроза»; Г. Галатюк «Епігон Іона Крянге: Іон Драгослав»; Н. Паулович «Вина з фруктів»; священник О. Сімігановські «Поезія в естетико-етичному світлі». Необхідно зазначити, що теми конференцій віддзеркалювали актуальні суспільно-політичні проблеми краю, країни, Європи. Наприклад, у 1933 році більшість конференцій була присвячена проблемі фашизму: доповідач А. Болохан: «Роздуми щодо італійського фашизму», В. Слімак «Проблема роззброєння», І. Іванович «Фашистські діяння», Я. Опаїць «Соціалістичні течії» [19, 8].

У 1934 році, уперше на Буковині, членами цієї спілки була проведена така інноваційна форма діяльності, як «Літературний процес». Перший з двох таких процесів розглядав винуватість Іона – героя роману «Іон» П. Ребряну. Головував у цьому процесі Т. Попович, обвинувачем виступав Д. Вітенку, а захищав Н. Гошка. «Членами журі присяжних» стали всі присутні. Вердиктом учасників стало визнання вини героя роману. Другий процес розглядав не зовсім літературну проблему «Чи є війна необхідною і невідворотною?» – така тема була запропонована самими слухачами [19, 10].

«Junimea» продовжує потужну діяльність у сільській місцевості, започатковану ще на початку ХХ ст. Неповний перелік заходів, що були проведені на тренах Буковинського краю, містив:

- літературний вечір у Берегометі (січень, 1930);
- лекція на тему: «Студентство як культурний фактор у селах» (липень, 1930);
- літературна зустріч в м. Кимпулунг, с. Теремблече (серпень, 1930);
- зустріч із членом товариства З. Петрович в с. Вижиця (серпень, 1930);
- танцювальний вечір у с. Чудей (2 січня 1932).

Крім того, у сільській місцевості продовжили створення загальних сільських бібліотек. Саме такий заклад був відкритий 20 липня 1934 року в с. Солка почесним членом І. Тороуціу. З нагоди відкриття бібліотеки

громада села підготувала концерт, програма якого охоплювала літературні читання, танці й виступ співаків [19, 12]. Цей самий активіст (І. Тороуціу) подарував товариству 1000 книг, які були розповсюдженні по таким народним бібліотекам: 1) «Арбороаса» с. Йорданешті, 2) «Кабінет лекцій» з Ліпкан, 3) «Рана» с. Стража; 4) «Тріколог» з Клокучки; 5) «Лучаферул» с. Петричени; 6) «Феклія» с. Космін; 7) «Міхай Емінеску» с. Купка; 8) «Ренвієря» с. Валя-Саке; 9) бібліотека у початковій змішаній школі с. Мітокул Драгомірней; 10) «Жунімя» с. Банилів; 11) «Товариство стрільців» с. Віковул де Сус; 13) «Міхай Емінеску» с. Купки; 14) «Лучаферул» с. Банчени. Останнім номером у розподілі книг стала іменна «Бібліотека Іліе Тороуціу» з с. Солка [4, 211].

У середовищі товариства традиційно продовжувалася підготовка (навчання) громадських діячів (товариських активістів). Необхідна зазначимо, що старші та більш досвідчені учасники готували «нову зміну», доручаючи молодим організувати та проводити частину або навіть весь товариський захід. Так, молоді члени готували план майбутнього заходу, визначали шляхи фінансування, складали список запрошених гостей, знаходили приміщення для проведення тощо. Необхідно зазначити, що старші члени товариства спостерігали та координували дії молодших, а не жорстко диктували умови та правила. Так, у тісний співпраці було проведено урочисте святкування 50-ої річниці румунського студентського руху в 1935 році.

Ще один характерний саме для «Junimea» напрям діяльності варто проаналізувати саме тут: у 1928 році товариство відкрило гуртожиток для студентів та молоді у приміщенні, яке у власність передав почесний член організації К. Косович [17].

Отримана у власність будівля не була пристосована для проживання, зокрема покрівля була пошкоджена в декількох місцях. Керівництво університету спільно з міністерством народної освіти Румунії виділило 70000 лей на ремонт будівлі, заміну покрівлі, а префектура м. Чернівці – 10000 лей на придбання меблів та необхідного обладнання. Крім того, влада Буковини забезпечила гуртожиток 100 м³ дров, перерозподіливши щорічний план міністерства сільського господарства [19, 14–15].

Влада столиці краю систематично підтримувала товариство, одним із прикладів такої допомоги стало зменшення заборгованості «Junimea» перед міським бюджетом шляхом передачі 10000 лей від мерії міста (мер Д. Мармелюк). А колишній мер, почесний член товариства Н. Севяну, передав благодійну пожертву в сумі 2000 лей [19, 15].

Цікаво, що громадське товариство відшукало можливість підтримати «старанних» студентів, оплативши університетські курси або призначивши товариську стипендію. К. Косович надав раді товариства суму 100000 лей, з якої було виокремлено 3 стипендії для соціально незахищених членів. Упродовж 1930–1934 рр. стипендію імені К. Косовича тримували

Т. Керулян, К. Куку, І. Космович, Д. Лецчук, Т. Марікару, В і С. Патраш, В. Заводовський [19, 14].

Отже, крім затверджених статутом напрямів діяльності (національно-пропагандистський, освітньо-виховний, культурно-мистецький та підготовка товариських кадрів), у товаристві розвинулася робота з соціального патронату соціально незахищених представників молоді та студентів.

З моменту заснування в Чернівецькому університеті з'явилася значна кількість студентських об'єднань. На початку їх діяльності переважна кількість не виокремлювала національний характер та охоплювала студентів всіх національностей, або містила в назві слово «німецьке», а за фактом була «поліетнічна»: корпус «Gotia» (13.05.1876), «Dacia» (1876), «Alemania» (13.05.1877). Проте саме з них були створені академічні товариства з чітко виокремленими національними ідеями.

Німецьке академічне товариство «Dacia» було перейменовано у «Клуб німецьких студентів», членами якого стали 66 студентів Чернівецького університету, а в липні 1877 року з нього було утворено німецьке академічне товариство «Arminia» (13.05.1877). Спілка визначала метою своєї діяльності: «об'єднання всіх студентів німецької національності, сприяння німецькому спілкуванню та захист інтересів німецьких студентів у кожному напрямі». Необхідно зазначити, що по мірі трансформування типу та назви цієї організації загальна мета зберігалася в певному сталому формулюванні [1, 33].

Є. Турчинський охарактеризував ставлення керівництва до «Arminia» як привелігійоване та поставив його на один щабель із «елітним продуктом» К. Томашука – «Академічною читальнею» [20, 154]. Засновниками «Arminia» були Ф. Нойтойфель, О. Маєр, Ю. Герцог, А. Бухер, активні студентські діячі та успішні студенти. Підтримка керівництва університету дозволила товариству впроваджувати, крім класичних форм діяльності, «коштовні» форми діяльності: святкові вечори, національні свята і бали.

Національна конфронтація, що майже одразу з'явилась у товариському русі, заставила переглянути засади діяльності й формат «Arminia» і з 1 січня 1881 року земляцтво перейменовано в академічну корпорацію «Армінія» (Burschenschaft «Arminia»). Перевага саме такого типу формування визначалась як «справжній прояв німецької національної ідеї». А гаслом нової формації стала активна громадсько-політична та національна позиція членів, а саме: «Студентство мусить присвячувати себе не тільки науці, а й бути носієм переконань».

Необхідно зазначити, що німецькі організації краю досліджуваного періоду намагалися систематично співпрацювати, навіть рухатись у свій діяльності паралельним шляхом. Одним із чисельних систематичних заходів стало святкування відкриття нового семестру (22 вересня 1882 року),

організацію якого взяли на себе представники «Німецької читальні», «Німецького шкільного товариства» та «Arminia».

Крім того, діяльність «Arminia» в галузі співпраці з німецькими корпораціями Австро-Угорщини була високо оцінена, організаційні зміни зустрінуті з ентузіазмом. Взагалі, корпорації розглядалися чи не як єдина можлива форма товариської організації німецької молоді в ХХ столітті, що дозволяла вірити в німецьку силу, стати форпостами цієї сили та віри, використовувати всі можливі форми й засоби для виховання справжнього німця [12].

Отже, аналіз архівних фондів, звітної документації, спогадів та статей досліджуваного періоду дозволяє визначити, що саме такі засадничі положення, загальний напрям діяльності, форми й методи їх реалізації були притаманні всім німецьким буршеншафтам (корпораціям), що діяли в Чернівецькому університеті.

Дух змагальності, притаманний громадському життю національних спільнот Буковини, наявність вже організованих студентських об'єднань українського «Союзу», румунської «Arboroasa», німецької «Arminia» та прагнення полонійної молоді до об'єднання спричинили створення польської студентської організації – товариства польських студентів «Ognisko» (у перекладі з польської вогнище – М.К.) через два роки після заснування Чернівецького університету. Факт заснування та статут товариства було затверджено резолюцією крайового уряду від 27 грудня 1877 року за номером L11.461 [1, 11–12; 23–24].

Згідно зі статутом товариства, головним завданням діяльності стало: «боронити польську молодь від денаціоналізації... ушляхетнити серця, загартувати характери членів за допомогою праці по відродженню нації та поступу людства». Досягти поставленого завдання передбачалося, перш за все, за рахунок у впровадження активної культурно-просвітницької роботи [22].

Постійний обмін думками, гарячі дискусії, товариські зібрання, спільні з «Читальнею польською» культурно-артистичні імпрези, – все це формувало світогляд польської студентської молоді, спричиняло формування певної свідомої позиції у відносинах з іншими національними громадами Буковини. Протягом перших чотирьох років існування «Ognisko» досить жваво діяло в напрямі розвитку культури краю. Але дотичність та схожість заходів, відсутність підтримки ініціативи, обмеженість у фінансах, заборона займатися збором благодійних коштів, а також активна діяльність «Читальні польської» преситили членів товариства і в 1882 році воно фактично занепало.

Поштовхом до відновлення діяльності польського студентства став вихід чернівецької «Газети польської», заснованої в 1883 році. Її редактор К. Колаковський разом з відомим активістом польського національно-культурного руху на Буковині В. Прусом-Межвінським розуміючи

важливість польського представництва в студентському русі, у своїх статтях закликали «...відродити дух пізнання, діяльності й поступу в «Ognisko».

Саме аналіз діяльності інших громадських спільнот Буковини, зокрема студентських, перспективи співіснування та співпраці з іншими національними товариствами, а також гостра полеміка читачів із вимогою відродити «Ognisko» на сторінках «Газети польської» допомогли відновити товариство [16].

Відтоді «Газета польська» почала слідкувати за урядовою етнонаціональною статистикою університету, постійно оприлюднювала її дані й порівнювала загальну кількість польських студентів з кількістю членів «Ognisko» [16].

Перед початком Першої світової війни майже всі студенти-поляки університету «Франціско-Йозефіна» (близько 50 осіб) були членами цієї полонійної академічної інституції [15, 4–6; 21, 15].

Варто також відзначити, що протягом другої половини 80-х – початку 90-х рр. XIX ст. відносини «Ognisko» з українськими, румунськими, німецькими, єврейськими національними студентськими корпораціями університету не були безхмарними. Це було закономірно, адже в той час поступово загострювалися національні, конфесійні, соціальні протиріччя в рамках обмеженого простору так званої «Малої Австрії», тобто Буковини, загалом.

Друга половина 80-х – початок 90-х років XIX ст. пройшли для «Огніска» також під знаком внутрішньої організаційної динаміки, остаточного формування ідеологічного підґрунтя діяльності студентської корпорації та визначення пріоритетних напрямів громадських ініціатив. Зваживши на культурно-просвітні методи провадження національного руху старших і більш досвідчених членів буковинської Полонії, польські студенти в міру своїх сил підтримували даний вектор ініціативності. Про це, наприклад, можуть свідчити дані відносно активної участі членів «Ognisko» в організації спільних із «Читальнею польською» акцій.

Зовнішня діяльність «Ognisko» в цей період його існування була досить різноплановою. Його члени запрошувалися доповідачами або ведучими курсів з історії нації та польської літератури в «Читальні польській» м. Чернівці. З часом «Ognisko» стало автономним членом Читальні. Студенти брали активну участь в її імпрезах та святкуваннях [18].

Також товариство підтримувало тісні партнерські стосунки з польськими студентськими організаціями Галичини, зокрема Львівського університету (польською «Академічною читальнею», заснованою при Львівському університеті наприкінці 60-х рр. XIX ст.), Львівської політехніки, краківського Ягеллонського університету. Також чернівецьке «Ognisko» було постійним і активним членом спілки польських студентських товариств «Огніво» зі штаб-квартирою у м. Львові. Разом із тим, члени польської студентської організації Чернівецького університету постійно

брали участь в ювілейних святах товариств польських студентів «Ognisko» Відня і Грааца тощо.

Значну увагу діячі товариства польських студентів приділяли організації туристичних і краєзнавчих екскурсій для членів польської громади Буковини. Підтримувалися тісні стосунки співробітництва і з польськими культурно-просвітніми товариствами Галичини і Тешинської Сілезії – делегати «Ognisko» були постійними гостями з'їздів та урочистостей останніх [1].

Окреслені обрії ініціативності дають підстави відзначити, що діяльність товариства польських студентів «Ognisko» справді неабияк прислужилася розвою національно-культурного руху поляків на Буковині, піднесенню патріотичних почуттів у середовищі польської учнівської молоді та серед поважних членів буковинської Полонії. Члени організації з кінця 70-х до початку 90-х рр. XIX ст. докладали максимум зусиль до поширення просвіти в різних верствах польської громади Буковини, піднесення знань про історію та культурні традиції своєї нації [6].

Систематичні зустрічі членів для обміну думками, товариські зібрання, дискусії, культурно-артистичні імпрези – ось неповний перелік форм роботи товариства в цьому напрямі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Студентство буковинського університету представляло всі основні етнічні групи, що проживали в краї. Саме їх представники ставали найактивнішими учасниками національних студентських товариств, серед них – румунські «Arboroasa» та «Junimea», товариства польських студентів «Ognisko». Узагальненою метою діяльності цих спілок стало виховання освічених, культурних членів суспільства із яскраво вираженою національною ідентифікацією. Проте, зустрічались і більш розгорнуті положення: відновлення власного реноме серед громадського суспільства та стосунків із владою краю та керівництвом університету («Junimea»). Відповідно, основними напрямками були визначені патріотичний, культурно-просвітницький, благодійний та розважальний. Формулювання могли бути іншими, проте за змістом напрями були дотичними. У виховній роботі використовувалися різноманітні практичні форми діяльності: конференції з національної історії і літератури, літературні та музичні вечори, зокрема в облаштованій читальній залі («Arboroasa»), «Літературний процес» («Junimea»), товариські зібрання, спільні з «Читальнею польською» культурно-артистичні імпрези («Ognisko»).

Крім основних напрямів виховної діяльності, у товариствах зустрічались специфічні, наприклад, підготовка (навчання) громадських активістів, соціальний патронат соціально незахищених представників молоді та студентів («Junimea»), співпраця з польськими студентськими організаціями Галичини, Відня і Грааца («Ognisko») тощо. Значну увагу діячі

товариства польських студентів приділяли організації туристичних і краєзнавчих екскурсій для членів польської громади Буковини.

Крім вище означених спілок студентів, у Чернівецькому університеті діяли товариства, які на початку діяльності були поліетнічними й охоплювали студентів всіх національностей, але назва включала слово «німецьке»: корпус «Gotia», «Dacia», «Alemania». Згодом саме з них були створені академічні товариства з чітко виокремленими національними ідеями: товариство «Dacia» було перейменовано у «Клуб німецьких студентів», а в липні 1877 року з нього було утворено німецьке академічне товариство «Arminia». Характерними рисами виховної діяльності цих спілок стала підтримка керівництва університету, яка дозволила товариству впроваджувати «коштовні» форми: святкові вечори, національні свята й бали. Крім цього, ці товариства рухались у своїй діяльності паралельним шляхом, активно співпрацюючи.

Ще однією загальною закономірністю виховної діяльності студентських товариств Чернівецького університету досліджуваного часу стали їх особисті відносини, які можна визначити як неоднозначні: протягом другої половини 80-х – початку 90-х рр. XIX ст. поступово загострювалися національні, конфесійні, соціальні протиріччя на теренах Буковини.

На нашу думку, у подальшому необхідно проаналізувати виховну діяльність єврейських студентських формацій з метою визначення вдалих, результативних форм та методів роботи з молоддю.

ЛІТЕРАТУРА

1. ДАЧО (Державний архів Чернівецької області). – Ф. 3. – Буковинское краевое управление – оп.1. – ед.хр. 11509. – 1912. – 120 л.
2. ДАЧО (Державний архів Чернівецької області). – Ф. 1001. – Студенческое общество «Жунимя», г. Черновці. – Оп. 1. – ед. хр. 4. – Книга записи исходящих документов. – 1926–1928. – 136 л.
3. Завгородня Т. Освітньо-виховна діяльність українських товариств Галичини (1919-1939 рр.) / Т. Завгородня // Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX–XXI ст.). – Т. 2. Діяльність громадських й культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва : зб. наук. пр. / за ред. Д. Герцюк і А. Гаратик. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С. 13–26.
4. Кожокар М. В. Діяльність академічного товариства «Жунімія»: напрями, форми і методи / М. В. Кожокар // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – Вип. 9. – С. 210–217.
5. Кожокар М. В. Особливості діяльності студентської організації «Жунімія» в напрямі всебічного виховання молоді (Буковина, кінець XIX – перша третина XX ст.) / М. В. Кожокар // Materials of the X International scientific and practical conference, «Fundamental and applied science», – 2014. Vol. 9. Pedagogical sciences. Sheffield. Science and education LTD. – С. 25–28.
6. Кожокар М. В. Створення та діяльність польського студентського товариства на Буковині / М. В. Кожокар // Materiály IX mezinárodn. vědecko-praktická conference

“Zprávyvědeckě Ideje – 2013”. D.I 12. Pedagogika : Praha. Publishing Hose “EducationandScience”. – S. 78–81.

7. Стражнікова І. Вивчення історико-педагогічних аспектів фізичного виховання учнівської молоді в Західному регіоні України вітчизняними дослідниками в кінці ХХ – на початку ХХІ століття / І. Стражнікова // Наукові записки Тернопільського національного пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2015. – № 1. – С. 8–13.

8. Цибанюк О. О. Управління системою фізичного виховання школярів на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. О. Цибанюк ; Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.

9. Цибанюк О. Фізичне виховання школярів Буковини (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) : гендерний аспект / О. О. Цибанюк, Т. В. Палагнюк // Педагогіка, психологія та медико-педагогічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХДАМД (ХХПІ), 2009. – № 8. – С. 158–159.

10. Anghel Popa, Societatea Academică Arboroasa din Cernăuți, 1875–1877, Editura Fundației Culturale “Alexandru Bogza”, Compulung Moldovenesc, 2008. – 131 p.

11. Ioan Abutnaritei Societatea academica “Arboroasa” [Electronic resource]. URL : <http://www.mdd.orionmedia.ro/index.php/cultural-mainmenu-37/1513-societatea-academica-arboroasa>

12. Das Erwachendeutshen Geistesin Czernowits // Oesterreichisher Provinzial-Revue. – 1881. – 18 janner.

13. Dugan S. Istoricul sociteții academic romane “Junimea” din Cernauți. – București, 1930. – 54 p.

14. Dugan-Opaiț, Arcadie. Albumul Mareal Societăților “Arboroasa” și “Junimea” din Cernăuți / Arcadie Dugan-Opaiț. – Suceava : Editura Universității “Ștefancel Mare”, 2015. – 405 p.

15. Feleszko K. Sladern Homo bucovinensis // Bukowina po stronie dialogu. – Sejny, 1999. – С. 4–6.

16. Gazeta polska. – а) 1883. – 30.09; б) 1883. – 15.12; в) 1899. – 8.11; г) 1899. – 9.11; д) 1899. – 11.11.

17. Junimea in istoria literaturii rominemoderne, de Șerban Cioculescu, Tudor Vianu, Vladimir Streinu, Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

18. Ki Lechia [Electronic resource]. URL :

<http://www.archiwumkorporacyjne.pl/index.php/muzeum-korporacyjne/czerniowce/k-lechia/>

19. Raportul societății academic române Junimea din Cernauți asupra anilor administrative 1930/31–1933/34. – Cernauți, 1934. – 20 p.

20. Turczynski E. Geschichte der Bukowina in der Neuzeit. – Wiesbaden, 1993. – S. 154. – 260 s.

21. Sprawozdanie wydziahi towarzystwa akademikow polskich “Ognisko” w Czerniowcach za rok 1885–1886. – Czerniowce, 1886. – 15 s.

22. Sprawozdanie wydziahi towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1905. – Czerniowce, 1906. – 64 s.

23. Zukowski O. Marsz sokolow polskich na Bukowinie / O. Zukowski. – Czerniowce: Nakladem “Sokol” w Czerniowcach, 1892. – 3 k.

24. Willaume M. Polacy w Rumunii. – Lublin : PCKOUMCS, 1981. – 112 s.

REFERENCES

1. DACHO (Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoï oblasti)., F. 3., *Akademicheskaiia korporatsiia "Austria", h. Chernovtsi* [Academic corporation "Austria", the city of Chernivtsi], op.1., ed. khr. 11509., 1912., 120 l.
2. DACHO (Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoï oblasti)., F. 1001., *Studencheskoe obshchestvo "Zhunymia", h. Chernovtsi* [Student society "Junimia", city Chernivtsi], Op. 1., ed. khr. 4., *Kniha zapisi iskhodiashchykh dokumentov.*, 1926–1928., 136 l.
3. Zavhorodnia, T. (2012). Osvitno-vykhovna diialnist ukrainskykh tovarystv Halychyny (1919–1939 rr.) [Educational activities of Ukrainian Associations of Galicia (1919–1939)]. *Rozvytok ukrainskoi ta polskoi osvity i pedahohichnoi dumky (XIX – XX st.)*, T. 2. *Diialnist hromadskykh i kulturno-osvitnikh tovarystv yak chynnyk rozvytku ukrainskoho ta polskoho shkilnytstva: zb. nauk. pr. / za red. D. Hertsiuk i A. Haratyk*, (pp. 13–26). Lviv: LNU imeni Ivana Franka.
4. Kozhokar, M. V. (2016). Diialnist akademichnoho tovarystva "Zhunimiiia": napriamy, formy i metody [Creation and activities of the Polish Student Society in Bukovina]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Fizychnye vykhovannia, sport i zdorovia liudyny*, 9, 210–217. Kam'ianets-Podilskyi: Kam'ianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka.
5. Kozhokar, M. V. (2014). Osoblyvosti diialnosti studentskoi orhanizatsii "Zhunimiiia" v napriami vsebichnoho vykhovannia molodi (Bukovyna, kinets XIX – persha tretyna XX st.) [Features of the activity of student organization "Zhunimiiia" in the direction of the comprehensive education of youth (Bukovina, the end of the XIX – first third of the XX century.)]. *Materials of the X International scientific and practical conference "Fundamental and applied science"*, Vol. 9. *Pedagogical sciences*. Sheffield. Science and education LTD, (pp. 25–28).
6. Kozhokar, M. V. (2013). Stvorennia ta diialnist polskoho studentskoho tovarystva na Bukovyni [Creation and activities of the Polish Student Society in Bukovina]. *Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická conference "Zprávy vědeckě I deje". D.I 12. Pedagogika*, (pp. 78–81). Praha. Publishing Hose "Education and Science".
7. Strazhnikova, I. (2015). Vychennia istoriko-pedahohichnykh aspektiv fizychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi v Zakhidnomu rehioni Ukrainy vitchyznianymy doslidnykamy v kintsi XX – na pochatku XXI stolittia [Study of historical and pedagogical aspects of physical education of pupils in the Western region of Ukraine by domestic researchers at the end of the XX – the beginning of the XXI century]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho ped. un-tu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika*, 1, 8–13.
8. Tsybaniuk, O. O. (2008). *Upravlinnia systemoiu fizychnoho vykhovannia shkoliariv na Bukovyni (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia)* [Management of the system of physical education of schoolchildren in Bukovina (second half of the XIX – the beginning of the twentieth century)] (PhD thesis abstract). Ivano-Frankivsk.
9. Tsybaniuk, O., Palahniuk T. V. (2009). Fizychnye vykhovannia shkoliariv Bukovyny (kinets XIX – pochatok XX st.): hendernyi aspekt [Physical education of schoolchildren of Bukovina (end of the XIX – early XX century): gender aspect]. *Pedahohika, psykhohiia ta medyko-pedahohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 8, 158–159. Kharkiv.
10. Anghel Popa, *Societatea Academică Arboroasad in Cernăuți, 1875-1877, Editura Fundației Culturale «Alexandru Bogza», Compulung Moldovenesc* (2008).
11. Ioan Abutnariței *Societatea academica "Arboroasa"*. Retrieved from: <http://www.mdd.orionmedia.ro/index.php/cultural-mainmenu-37/1513-societatea-academica-arboroasa>
12. *Das Erwachen deutschen Geistes in Czernowits. Oesterreichisher Provinzial-Revue* (1881). 18 janner.

13. Dugan, S. (1930). *Istoricul societății academice române "Junimea" din Cernăuți*, București.
14. Dugan-Opaiț, Arcadie (2015). *Albumul Marelui Societăților "Arboroasa" și "Junimea" din Cernăuți*. Suceava: Editura Universității "Ștefancel Mare".
15. Feleszko, K. (1999). *Sladern Homo bucovinensis. Bukowina po stronie dialogu*, 4–6. Sejny.
16. *Gazeta polska*, a) 1883., 30.09; b) 1883., 15.12; c) 1899., 8.11; d) 1899., 9.11; e) 1899., 11.11.
17. *Junimea in istoria literaturii romi nemoderne*, de Șerban Cioculescu, Tudor Vianu, Vladimir Streinu, Editura Didactică și Pedagogică (1971).
18. Ki Lechia. Retrieved from: <http://www.archiwumkorporacyjne.pl/index.php/muzeum-korporacyjne/czerniowce/k-lechia/>
19. *Raportul societății academice române Junimea din Cernăuți asupra anilor administrative 1930/31–1933/34* (1934). Cernăuți.
20. Turczynski, E. (1993). *Geschichte der Bukowina in der Neuzeit*. Wiesbaden.
21. *Sprawozdanie wydziału towarzystwa akademikow polskich "Ognisko" w Czerniowcach za rok 1885–1886* (1886). Czerniowce.
22. *Sprawozdanie wydziału towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelnicy polskiej w Czerniowcach za rok 1905* (1906). Czerniowce.
23. Zukowski, O. (1892). *Marsz sokolow polskich na Bukowinie*. Czerniowce: Nakładem "Sokol" w Czerniowcach, 3 k.
24. Willaume, M. (1981). *Polacy w Rumunii*. Lublin: PCKOUM CS.

РЕЗЮМЕ

Кожокарь Марина. Специфика формирования личности в этнических студенческих обществах Буковины австро-венгерского и румынского периодов.

Целью данного исследования стал анализ цели, задач, закономерностей и особенностей воспитательной деятельности этнических студенческих организаций, действовавших в Черновицком университете в австро-венгерский и румынский периоды. В статье рассмотрены основные компоненты воспитания в таких этнических студенческих обществах, как румынские «Arboroasa», «Junimea», немецкие «Gotia», «Dacia», «Alemania», польское «Ognisko». Целью деятельности этих обществ стало воспитание образованных, культурных членов общества с ярко выраженной национальной идентификацией, а также развитие благотворительности. Рассмотрены основные формы деятельности: конференции, литературные и музыкальные вечера.

Ключевые слова: Буковина, этнос, воспитание, нормы, поведение, союзы, студенты, общества, университет.

SUMMARY

Kozhokar Maryna. Specific features of the personality formation in ethnic students' societies of Bukovyna in Austro-Hungarian and Romanian periods.

The purpose of this study, determined by the author, was to analyze the objective, tasks, regularities and peculiarities of the educational activities of ethnic student organizations operating in Chernivtsi University in the Austro-Hungarian and Romanian historical periods. The author states that students of Bukovyna University represented all the basic ethnic groups of the region, and, of course, its representatives became the most active members of the social movement. The main components of the education of such ethnic student societies as the Romanian "Arboroasa" (22.12.1875), "Junimea" ("Youth", December 1878), German corps "Gotia" (13.05.1887), "Dacia" (1876), "Alemania" (13.05.1877), Polish "Ognisko" (December 27,

1877), etc. were considered in the article. The popularity of the first Romanian student association "Arboroasa" is proved by the following data: 44 out of 54 Romanian students immediately expressed a desire to become its members. The purpose of this society's activity was to bring up intelligent, cultural members of the society with a well-defined national identity, as well as the development of charity in a social context. Based on the statute, their main directions were identified as patriotic, cultural and educational, charitable and entertaining. The main forms of activity were: conferences on national history and literature, outgoing literary and musical evenings. The purpose of this society's activity was to bring up intelligent, cultural members of the society with a well-defined national identity, as well as the development of charity in a social context. Based on the statute, their main directions were identified as patriotic, cultural and educational, charitable and entertaining.

The author examines in detail the reasons for the closure of societies, analyzes aspects of the public reaction to this action of the Austro-Hungarian and Romanian authorities, and discusses the historical prospects for the development of the national social movement.

The study identified the specifics of the above-mentioned societies: social patronage of socially unprotected youth and students ("Junimea"), support of the university authorities allowed the society to introduce, in addition to classical forms of activity, "expensive" forms of activity: celebrations, national holidays and balls (German societies).

Key words: Bukovyna, ethnos, education, norms, behaviour, unions, students, society, university.

УДК 378.013.42:316.723

Наталія Максимовська

Харківська державна академія культури, м. Харків

ORCID ID 0000-0002-3028-5727

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/121-131

СИСТЕМА АНІМАЦІЙНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ІННОВАЦІЙНИЙ ВИМІР

У статті розглядається анімаційна діяльність як інновація у соціально-педагогічному контексті. Зазначаються інноваційні аспекти системи анімаційної соціально-педагогічної діяльності, зокрема змістові, організаційні, технологічні. Анімаційна діяльність визначається як процес активізації соціально значущих дій із метою розвитку соціальної творчості, створення умов для вільного вибору культурних уподобань, одухотворення соціальних суб'єктів у межах відкритої соціально-педагогічної системи. Обґрунтовуються системні якості, що дозволяють характеризувати структуру й функцію досліджуваного об'єкта. Визначаються можливості подальшого розвитку анімації в умовах глобальних змін інформаційної доби.

Ключові слова: анімаційна соціально-педагогічна діяльність, системний підхід, інновації в соціокультурній сфері.

Постановка проблеми. Інновації в соціокультурній сфері є об'єктивно актуальними в сучасних складних глобальних та соціально-політичних умовах, оскільки духовна криза, погіршення позитивної взаємодії між соціальними суб'єктами зумовлюють пошук нових механізмів удосконалення соціального буття. Гармонізація соціальних стосунків настає в умовах рівноваги взаємодії особистості й соціальних спільнот, коли у перших є бажання та змога вдосконалювати суспільство, а друге відповідає навзаєм

суспільною підтримкою та турботою. Отже, на часі запровадження інновацій у різних сферах науки та практики з метою гармонізації соціального існування. Таке відповідальне завдання беруть на себе соціальна робота й соціальна педагогіка, які шукають нові можливості попередження негативних соціальних наслідків глобальних та національних проблем. Однією з таких інновацій є анімаційна діяльність, що потребує глибокого теоретичного осмислення та практичної реалізації на основі системного підходу.

Аналіз актуальних досліджень. Системний підхід загалом став об'єктом вивчення І. Блауберга, М. Кагана, В. Сагатовського, Е. Юдіна та інших учених. Педагогічні та соціально-педагогічні аспекти анімації як соціокультурного явища досліджували А. Андреева, Л. Волик, Т. Дедуріна, Т. Лесіна, Л. Сайкіна, Л. Тарасов, І. Шульга, М. Ярошенко та ін. Систематизацію соціально-педагогічної діяльності розглядали О. Безпалько, О. Караман, С. Коношенко, С. Омельченко, О. Рассказова, І. Трубавіна. Однак, нині бракує досліджень, які спрямовані на вдосконалення соціально-педагогічної науки і практики завдяки нововведенням, зокрема з використанням системних ознак анімаційної діяльності.

Метою статті є розкриття сутності анімації як інноваційного процесу в соціальній педагогіці, завданням є вивчення системних ознак анімаційної соціально-педагогічної діяльності.

Методи дослідження. У процесі отримання результатів було використано методи аналізу наукових фактів, синтезу й систематизації теоретичних положень, узагальнення та прогнозування перспективних напрямів подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Власне термін «інновація», який активно застосовується у промисловому виробництві й запозичений з американського менеджменту, нині активно використовується в Україні в різних галузях народного господарства. Ця дефініція позначає нововведення (зміна, оновлення) в діяльності, розуміється як процес появи нового та кінцевий результат інноваційної діяльності. Загальним для різних сфер запровадження інновацій є те, що нововведенням вважається явище, яке не набуло масового, тобто серійного поширення в галузі.

Зважаючи на вищевказане, соціально-педагогічна інновація, на нашу думку, пов'язана з розумінням соціальної педагогіки як науки (об'єкт – соціалізація соціальних суб'єктів, предмет – їх соціальне виховання, результат – розвинута соціальність на різних рівнях організації соціуму) та її практичного втілення через соціально-педагогічну діяльність. Вочевидь, інновація становить поєднання як зовнішніх факторів розвитку науки (зміна соціокультурних умов, розвиток суміжних наукових галузей), так і внутрішніх, які є колективною роботою вчених різних часів. Інновації характерні для будь-якої професійної діяльності людини, але їхня сутність залишається незмінною – це діяльність фахівців, які не задоволені

традиційними умовами, методами, способами і прагнуть нових результатів. Власне соціальна педагогіка певний час була інновацією, оскільки на відміну від класичної загальної педагогіки вона на час свого виникнення пропонувала досить новітні ідеї інтеграції виховного потенціалу суспільства. Наразі інноваційні процеси в соціальній роботі та педагогіці є необхідними та сприятимуть розвитку як науки, так і практики.

Поняття «анімація» має латинське походження (*anima* – вітер, повітря, душа) і означає натхнення, вдихання життєвих сил, залучення до активності. Підвищення наукового інтересу до анімації, на наш погляд, викликано об'єктивними тенденціями: визнанням важливості різних видів діяльності для розвитку особистості й соціального простору, активізацією тих видів самореалізації, які мотивують людину до позитивного перетворення дійсності, уможливленням реального творчого вдосконалення суспільних умов буття на всіх рівнях соціального існування через одухотворення особистості та педагогізацію соціального середовища.

Після офіційного визнання анімації як механізму посилення виховного потенціалу соціального простору у Франції в середині ХХ ст. за кордоном створено методологічне підґрунтя (А. Гурдон, П. Бенар, Ж. Дюмазедье, Р. Лабурі, С. Сімоно та ін.), що уможливорює поглиблений аналіз соціально-культурної анімації, виокремлення педагогічного напрямку анімаційної діяльності. Уперше надав визначення анімації Ж. Емоф: «Анімацією називають діяльність у середині або зовні групи, колективу, певного кола людей, що мають на меті розвиток стосунків та регуляцію суспільного життя за допомогою напівдирективних методів; це метод включення й участі» [4, с. 19]. Не зважаючи на те, що анімацію було звужено до певних методик, озвучується сутність цього явища – регулювання соціального життя за допомогою власних ресурсів соціальних суб'єктів. Акцент на непримусовості й залученні особистості та груп до соціально-позитивних процесів тільки поглиблює цю інноваційну ознаку.

Як актуальне та інноваційне соціокультурне явище за кордоном, анімація отримала поштовх до новітніх досліджень у ХХІ ст. Наприклад, дисертаційне дослідження М. Маренгула (Мозамбік) присвячене застосуванню соціокультурної анімації в соціальній роботі з дітьми вулиць. Е. Сантос (Мексика) вивчає проблему посередництва та втручання у процес розвитку місцевого самоуправління за допомогою соціокультурної анімації. У роботах Т. Валленіус (Фінляндія) увага приділяється стимулюванню соціальної активності молоді засобами анімації, залучення її до волонтерської діяльності Червоного Хреста. М. Фот, професор Квінслендського технологічного університету (Австралія), пропонує нівелювати інформаційну нерівність, просувати творчий підхід до існування особистості в світі знань методами соціокультурної анімації із застосуванням комп'ютерних технологій. Представниця польської науки

К. Овесні (Польща) розглядає концепцію соціокультурної анімації в андрагогіці як комплекс дій, що спрямовані на допомогу індивідам в освіті та вихованні у зрілому віці.

Новітній етап, на нашу думку, характеризується такими процесами: подальше поглиблення специфіки анімаційної ідеї, усвідомлення її змісту в нових соціокультурних умовах, розгалуження суб'єктів анімації, територіальне поширення анімаційного досвіду в інших країнах, розширення напрямів використання анімаційної діяльності, узгодження з новим інформаційним середовищем через використання новітніх технологій, усталення соціально-виховного напрямку на основі інтеграції до соціально-педагогічної парадигми як підґрунтя розвитку сучасної соціально-педагогічної науки і практики.

Розумінню оновленого змісту анімації сприяє позиція А. Фрейє, який у контексті неформальної та народної освіти («Педагогіка пригнічених») зазначає: анімація – не стільки процес навчання учасників, скільки діалогічного спілкування між ними, це практика, яка дозволяє вільним та мислячим людям впливати на суспільство, процес підвищення свідомості учасників з метою перетворення реальності, створення виховних ситуацій на основі життєвого досвіду [8]. На нашу думку, позиція автора підкреслює сутність ідеї анімації, що може надавати принципово нових якісних характеристик різним видам діяльності (соціокультурній, виховній, психологічній, соціально-педагогічній тощо), під час участі в якій активізуються власні зусилля учасників, що сприяє виявленню активності й ініціативи.

Підкреслює інноваційний вимір анімації Л. Тарасов, який зазначає, що «Найповніше специфіку анімаційного простору розкривають шість парадоксів П. Палмера: простір має бути: відкритим і закритим; гостинним та «напруженим»; виразником як індивідуальних, так і групових інтересів; суміщати в собі особисті життєві історії тих, хто залучений до процесу навчання, і широкий контекст історії та традицій; простір має орієнтувати особистість на усамітнення і взаємодію із суспільством; уможливлувати мовну активність людини та мовчання» [8, 20]. У зв'язку з наведеним, зауважимо, що змістовий і просторовий підходи є основою розбудови системи анімаційної соціально-педагогічної діяльності.

Також до інноваційного аспекту відносимо педагогічну спрямованість анімації та високий рівень соціальної суб'єктності, що є результатом розвитку соціально-творчої характеристики соціального суб'єкта. У межах технологізації соціально-культурної анімації автори (Л. Сайкіна, А. Андреева, Т. Дедуріна, І. Петрова) звертаються до аналізу явищ та проблем, що можуть бути вирішені у процесі анімації. З позиції пошуку системних засад анімації, на нашу думку, те, що у вказаних дослідженнях акцент переважно робиться на стимулюванні соціальної творчості, яка є певним результатом запровадження анімації, свідчить про якісний рівень соціального розвитку

соціальних суб'єктів, які беруть участь, а це, у свою чергу, залежить від ознаки діяльності, що організується. Тобто анімація скоріше характеризує рівень участі та її спрямованість і інтенсивність, що дозволяє суб'єктам взяти участь у соціально-творчому процесі.

У сучасній науковій літературі існує таке визначення: «Анімація соціально-педагогічна – свідомо діяльність, спрямована на спонукання певного індивіда, групи, громади до усвідомлення прихованого потенціалу, створення умов для повнішої реалізації різнобічних можливостей людини, здійснення соціокультурних та соціоосвітніх програм і проектів. У педагогічному контексті анімація – це вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на реалізацію певних дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності, допомоги людям адаптуватися до соціальних змін, сприяння їх інтеграції в соціокультурний простір, спонукання до взаємодії та порозуміння людей у групі» [7, 12–13]. Зважаючи на переважно соціально-педагогічну сутність наведеного визначення, все ж зазначимо, що не тільки адаптація, інтеграція, порозуміння є кінцевою метою анімаційної діяльності, хоча це, безумовно, важливо. На наш погляд, указана діяльність полягає не тільки у «спонуканні», але й надиханні на соціальну творчість, залученні до просоціальних дій, що є специфікою соціально-педагогічного аспекту анімації і передбачає розвиток соціальної активності.

Анімація вже активно використовується в мистецтві, освіті, професійному розвитку, роботі з молоддю, спорті, міському плануванні, підприємництві та туризмі й може застосовуватися в інформатизації регіональних спільнот, що актуалізує інноваційний вимір. Отже, в умовах інформаційного суспільства є альтернатива: або особистість стає одночасно і джерелом, і споживачем інформації, створює власний інформаційний простір, є провідником соціально позитивних цінностей у цьому середовищі, або дозволяє маніпулювати собою, втрачає час та шанси соціальної самореалізації.

Ураховуючи вищевказане, використовуватимемо поняття анімації (animation – оживлення, одухотворення), яке позначає процес, що пов'язаний із магунізацією соціального життя, створенням механізму самостимулювання соціальних суб'єктів до активного соціального буття в межах соціального середовища, що постійно поширюється. Тобто анімація є однією з інновацій соціально-педагогічної діяльності, у процесі якої відбувається активізація й надихання соціальних суб'єктів на соціальне вдосконалення та позитивні перетворення. Відповідно, анімаційна діяльність – процес активізації соціально значущих дій з метою розвитку соціальної творчості, створення умов для вільного вибору культурних уподобань, одухотворення соціальних суб'єктів у межах відкритої соціально-педагогічної системи.

Обстоюючи думку, що анімація – це об'єктивне явище, яке актуалізувалося в сучасних соціально-культурних умовах у контексті різних наукових галузей, акцентуємо на її цілісності й універсальності. На наш погляд, якщо сутність анімації полягає в ініціації соціальної суб'єктності, характеризує якість соціальної взаємодії, то серед напрямів соціально-педагогічної діяльності (адаптація, профілактика, корекція, реабілітація тощо) немає такого, який би не потребував виявлення власної активності соціального суб'єкта. Отже, анімація може характеризувати високий рівень соціальної суб'єктності під час, наприклад, підвищення адаптаційного потенціалу, або високий рівень соціальної взаємодії надає нових якісних характеристик реабілітаційному процесу. Отже, радше анімація – це нова якість діяльності, якісна характеристика взаємодії. Системне обґрунтування інновацій дозволяє активізувати ті ознаки, які становлять сутність анімації, застосувати їх у конкретних умовах, вирішуючи завдання конкретного дослідження.

Зважаємо на те, що інноваційний потенціал анімаційної діяльності, розгортатиметься, з одного боку, через перебудову розуміння соціальної педагогіки з позиції «допомоги» на провідну тезу: «випередження та сприяння», з іншого, – через виховні зміни середовища, методів і форм соціально-педагогічної діяльності з використанням переважно активізуючих дій зі стимулюванням соціальних суб'єктів до безпосередньої участі.

На нашу думку, анімація як соціально-педагогічна інновація є водночас механізмом і показником якості соціального буття – одухотвореного, оживленого, творчого. Застосування соціально-педагогічної анімації, на нашу думку, має відбуватися з урахуванням таких положень: реалізація соціально-педагогічної анімації відбувається відповідно до сутності соціальної педагогіки як науки (соціальний розвиток соціальних суб'єктів, включення в соціум, педагогізація середовища); соціально-педагогічна анімація транспонується із загальними особливостями соціально-педагогічної діяльності (соціальний розвиток людини протягом життя, залучення різних сфер соціальної дійсності, випереджальний характер активності, сприяння створенню соціально-виховного механізму, що зумовлює соціальний саморозвиток); специфіка здійснення соціально-педагогічної анімації враховує особливість тієї сфери, у якій реалізується (дозвілля, виробнича сфера, навчальна тощо); основною вимогою реалізації є дотримання провідних ознак та принципів анімації: пряма участь соціальних суб'єктів, активна позиція учасників, емоційно-творча спрямованість, повага до кожної особистості, емпатія та прийняття, позитивний ентузіазм, спрямованість на вдосконалення соціального простору різних рівнів тощо.

Дослідження системних об'єктів наукового пізнання, особливо соціальних систем, ускладнюється у зв'язку з тим, що такі об'єкти знаходяться в постійному русі, під впливом різних соціальних факторів. Однак наявність системних ознак дозволяє застосовувати специфіку

системного аналізу навіть до нестійких соціальних утворень. У будь-якій соціальній системі відображається зв'язок і взаємозумовленість явищ та процесів оточуючої дійсності. Тому слід зважати, що «сутнісною особливістю системного підходу є те, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку, розвитку та русі, тобто динамічно, що дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, які відсутні в елементів, що складають систему» [5, с. 27].

У зв'язку із загальним уявленням про системні об'єкти соціальної дійсності в соціальній педагогіці обґрунтовано ознаки та характеристики, що дозволяють систематизувати соціально-педагогічну діяльність (О. Безпалько, О. Караман, С. Коношенко, С. Омельченко, Н. Чернуха та ін.). У випадку із системою анімаційної соціально-педагогічної діяльності (далі АСПД) урахування цих ознак дозволяє зафіксувати статичний стан досліджуваного об'єкта (структуру) та спрогнозувати динаміку його розвитку відповідно до можливостей (функцію).

Системний підхід визнано провідним як під час дослідження сучасних гуманітарних процесів загалом, так і різних видів професійної педагогічної діяльності, зокрема довів ефективність організації науково-обґрунтованої соціально-педагогічної діяльності з різними соціальними суб'єктами в сучасній соціальній педагогіці. Систематизація АСПД базується на усталеному трактуванні, яке дозволить охарактеризувати структуру, зв'язки, умови функціонування системи. Отже, «система (від грецької *systema* – складене з частин, об'єднане) – це сукупність елементів, що знаходяться у відносинах та зв'язках між собою та утворюють певну цілісність, єдність» [9, 427].

Узагальнюючи позиції системного підходу, підґрунтям системи АСПД є загальні основи та принципи його застосування: під час обґрунтування АСПД як системи, опис конкретних структурних елементів здійснюється з урахуванням їх місця в цілому; у цій системі одним із проявів ієрархічності є те, що її елементи мають одночасно різні характеристики, параметри, функції та навіть різні принципи побудови, отже, особливої уваги потребує управління рівнями цього системного об'єкта; стійкість системи АСПД є невід'ємною від дотримання умов її існування; специфічною для даної системи є проблема виникнення якостей цілого з якостей елементів та, навпаки, породження властивостей елементів із характеристик цілого; для системи АСПД характерна доцільність функціонування як невід'ємна риса, що не завжди вкладається в межі причинно-наслідкової схеми; джерело перетворень полягає в самій системі, тобто вона є самокерованою системою; ієрархічність рівнів системи та рядоположеність структурних елементів цієї системи на кожному рівні забезпечують її рівновагу та стійкість; у системі АСПД наявні специфічні характеристики та ступені свободи [2; 3; 6].

Система АСПД – складна змішана соціальна система переважно перетворювальної спрямованості, яка передбачає єдність процесуальних

елементів, що відбивається на динаміці існування системи як у локальному для певного соціального суб'єкта, так і у відкритому соціальному просторі. Необхідною умовою реалізації АСПД як системи є виведення її на новий якісний рівень функціонування, що забезпечує безпосередню участь соціальних суб'єктів у розбудові педагогізованого сприятливого соціально-виховного середовища.

Розробка системи АСПД зумовлена системними ознаками соціально-педагогічної діяльності, її процесуальними характеристиками, належністю установ та організацій, що залучаються до взаємодії, до різних підсистем соціокультурного простору. Має різні ступені відкритості й свободи в залежності від мети та сфери реалізації. Функціонування системи залежить від елементів управління та законодавчого простору, що зумовлюють регламентацію сфер застосування. Завдяки науковим характеристикам (відкритість, креативна взаємодія, діалогічність, проблемність), процесам євроінтеграції та глобалізації, вона демократизується й осучаснюється, поєднує ті види активності осіб та груп, які сприяють розвитку соціальності в інформаційному суспільстві.

На рівні, наприклад, сфери дозвілля ступінь суб'єктивізації взаємодії в системі АСПД та відкритості системи стає більшим, оскільки передбачає найменший рівень регламентації. Отже, ініціатива та відповідальність за функціонування є основою самокерованості системи, зокрема самоорганізації суб'єктів та надійності механізмів АСПД. Саме це відбиває розширення керованих соціально-виховних впливів. В умовах інформаційної доби зростає ступінь розширення соціального середовища, долучаються віртуальний простір та Інтернет, що забезпечує міжкультурну комунікацію, що надає нових можливостей і відповідальності. Система АСПД набуває нових характеристик та ризиків, на які слід зважати під час її створення.

Функціонування системи АСПД забезпечується через регульовальні механізми, а саме: наукову обґрунтованість, методичну виваженість, доцільну ланку керування й координації. Динамізм і рівновага системи АСПД забезпечуються розгалуженням та перспективою розбудови розширеної соціокультурної сфери в інформаційному суспільстві, а також постійним пошуком і реалізацією умов, що гарантуватимуть надійність системних якостей. Система, що обґрунтовується, ґрунтується на інтеграції виховних впливів, взаємодії соціальних інститутів, але, на відміну від попередніх, має інноваційний вимір, оскільки запроваджується в соціокультурному просторі інформаційного суспільства, що постійно розвивається.

Система АСПД має більший потенціал творчого саморозвитку, оскільки регламентується переважно вільним вибором діяльності на підґрунті ціннісних орієнтацій соціального суб'єкта. Незалежно від рівня організації системи АСПД системоутворювальним фактором є мета її функціонування – розвиток соціальної творчості соціальних суб'єктів завдяки гармонізації

соціально-виховного спрямування, що сприяє вдосконаленню їх соціальності на основі безпосередньої участі в інтенсивній соціальній взаємодії та підвищення рівня соціальної суб'єктності.

Для ефективного регулювання системи АСПД передбачається застосування комплексу механізмів, які забезпечуватимуть зв'язки всередині системи, зумовлюватимуть взаємини ззовні. До цього елементу належать законодавче регулювання, принципи здійснення діяльності й умови збалансованості системи. Принципи, на нашу думку, доцільно поділити на: загальні соціально-педагогічні (гуманізму, гармонізації соціального й індивідуального, інтеграції, опори на потенційні можливості); спеціальні (сфера застосування): вільної діяльності, добровільної участі, наближеності до суб'єкта, інформативності, різноманітності та змінюваності діяльності, інтересу; специфічні (анімаційний підхід) – наданої можливості, прямої участі, вмотивованості, толерантності й емпатії, вивільнення для творчості, активної позиції, конструктивної взаємодії, емоційної позитивності, субсидіарності, ініціативності.

Систематизація АСПД ґрунтується на єдності структурних і функціональних компонентів (структурні – мета, завдання, зміст, методи, форми, які є на всіх рівнях; функціональні забезпечують зв'язки та взаємодію закладів застосування, інтеграцію різних напрямів соціального виховання). Надійність і усталеність системи забезпечують горизонтальні та вертикальні зв'язки. Збалансованість системи гарантують обґрунтовані елементи АСПД, ієрархічна послідовність та доцільність яких забезпечує зв'язок у системі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, інноваційний вимір системи анімаційної соціально-педагогічної діяльності постає в тому, що вона обґрунтовується як усталене структуроване цілісне утворення, а саме складна змішана соціальна система переважно перетворювальної спрямованості, яка передбачає єдність процесуальних елементів, що відбивається на динаміці існування системи в соціокультурній сфері загалом. Принциповою є побудова інноваційної системи на основі системних ознак соціально-педагогічної діяльності, процесуальних характеристик, з урахуванням високого ступеню її відкритості та ціннісної зумовленості функціонування. Самовідновлювальність та самокерованість системи реалізується, окрім системних якостей анімаційної соціально-педагогічної діяльності, через суб'єктність і самоактивізацію соціальних суб'єктів на основі вільного мотивованого вибору й самоорганізації. Системоутворювальним фактором є мета – розвиток соціальної творчості, що відображає інновації в цілепокладанні. Стійкість та рівновагу системи забезпечують механізми регулювання: законодавче регулювання, принципи діяльності, умови функціонування. Перспективами подальших досліджень є обґрунтування на основі системних властивостей анімаційної соціально-педагогічної діяльності інноваційних технологій взаємодії соціальних суб'єктів у різних

зкладах соціокультурного простору, урахування при цьому конкретних умов життєдіяльності та психовікових особливостей різних соціальних груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – Київ : Наук. світ, 2006. – 363 с.
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
3. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. / М. С. Каган. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 383 с.
4. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Лесіна Тетяна Миколаївна. – Луганськ, 2009. – 253 с.
5. Методология и методы социально-педагогических исследований : науч., учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников / С. Я. Харченко [и др.] ; Луган. гос. пед. ун-т им. Тараса Шевченко. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.
6. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий / В. Н. Сагатовский. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1973. – 431 с.
7. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
8. Тарасов Л. В. Социокультурная анимация в XXI веке : концепция развития социально-поддерживающих гражданских инициатив в России : монография / Л. В. Тарасов. – М. : Русаки, 2012. – 223 с.
9. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.

REFERENCES

1. Bezpalko, O. V. (2006). *Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddiu u terytorialnii hromadi: teoretyko-metodychni osnovy: [Organizing social-pedagogical work with children and youth in a territorial community: theoretical and methodological foundations]*. Kyiv: Nauk. Svit,
2. Blauberh, I. V., Yudin, E. H. (1973). *Stanovleniie i sushchnost sistemnoho podkhoda [Development and contents of the systematic approach]*. M.: Nauka.
3. Kahan, M. S. (1991). *Sistemnyi podkhod i humanitarne znaniie [Systematic approach and humanity scholarship]*. L.: Izd-vo LGU.
4. Lesina, T. M. (2009). *Sotsialno-pedahohichni umovy stymuluvannia maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do animatsiinoi dialnosti [Social-pedagogical conditions of stimulating future social pedagogues to conduct animation activities]* (PhD thesis). Luhansk.
5. Kharchenko, S. Y. (Ed.) (2001). *Metodolohia i metody sotsialno-pedahohicheskikh issledovaniy [Methodology and methods of social-pedagogical studies]*. Lugansk: Alma-mater.
6. Sahatovskii, V. N. (1973). *Osnovy sistematizatsii vseobshchikh katehorii [The basics of systematizing universal categories]*. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
7. Zverieva, I. D. (Ed.) (2008). *Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia [Social pedagogy: minor encyclopedia]*. K.: Tsentr uchbovoi literatury.
8. Tarasov, L. V. (2012). *Sotsiokulturnaia animatsiia v XXI veke: kontseptsiiia razvitiia sotsialno-podderzhyvaiushchikh hrazhdanskikh initsiativ v Rossii [Sociocultural animation in XXI century: the concept of developing civic social support initiatives in Russia]*. M.: Rusaki.
9. Frolov, I. T. (Ed.) (1986). *Filosofskii slovar [Philosophical dictionary]*. M.: Politizdat.

РЕЗЮМЕ

Максимовская Наталья. Система анимационной социально-педагогической деятельности: инновационное измерение.

В статье рассматривается анимационная деятельность как инновация в социально-педагогическом контексте. Приводятся инновационные аспекты системы анимационной социально-педагогической деятельности, в том числе содержательные, организационные, технологические. Анимационная деятельность определяется как процесс активизации социально значимых действий с целью развития социального творчества, создания условий для свободного выбора культурных предпочтений, одухотворения социальных субъектов в рамках открытой социально-педагогической системы. Обосновываются системные признаки, которые позволяют характеризовать структуру и функцию исследуемого объекта. Определяются возможности дальнейшего развития анимации в условиях глобальных изменений информационного общества.

Ключевые слова: анимационная социально-педагогическая деятельность, системный подход, инновации в социокультурной сфере.

SUMMARY

Maksymovska Nataliia. Social-pedagogical animation activities system: innovation measurement.

The article reviews animation activities as an innovation in social-pedagogical context. Innovational aspects of social-pedagogical animation activities system, namely content, organization and technology, are noted. Animation activities are defined as a process of activating socially-significant actions to develop social creativity, to create conditions for free choice of cultural preferences, to animate social subjects in terms of open social-pedagogical system. System qualities that allow to characterize the structure and function of an object of the study are substantiated. The possibilities of further development of animation in terms of global changes of information age are defined. The article deals with the issue of implementing innovations in various fields of science and practice aimed at harmonizing social existence. It focuses on animation activities as one of the innovations, which requires deep theoretical understanding and practical implementation based on systematic approach. This approach was proven to be effective in multiple cases of organizing scientifically-substantiated social-pedagogical activities with various social subjects in contemporary social pedagogy. It was discovered that social-pedagogical animation activities are a structured holistic formation, a complex mixed social system of mostly transformative nature that requires unity of its process elements. The system itself is capable of self-sustain and self-control due to the effects of both system qualities of social-pedagogical animation activities and subjectness and personal activeness of social subjects based on voluntary motivated choice and self-organizing. The theoretical analysis revealed that the system is founded on the task of developing social creativity and is kept stable and balanced thanks to regulation mechanisms such as legal regulations, activities principles and functioning conditions. Under conditions of information age, the social environment expands, adding to itself virtual space and the Internet, which facilitate intercultural communication. This brings new opportunities and responsibilities, as well as risks, which should be considered when an animation social-pedagogical activities system is created. Further research will focus on technologies of interaction of social subjects in various sociocultural institutions. Unique conditions of life and psych-age qualities of various social groups will be considered.

Key words: social-pedagogical animation activities, systemic approach, innovations in sociocultural field.

УДК 37.091.33:001.895(477:100)

Оксана Нефедченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-1656-2422

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/132-145

СОКРАТИВСЬКА ДІАЛОГІЧНА ЕВРИСТИКА ТА ЇЇ РОЗВИТОК У ЗАРУБІЖНІЙ І ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ

У статті здійснено огляд основних ідей і технологій сократівської діалогічної евристики та її розвитку й модернізації протягом останніх століть, особливо в сучасних умовах, коли на зміну традиційній, суто передавальній, антидіалогічній освітній системі приходить освіта евристична з її пріоритетами пізнавально-творчої діяльності, потужним діалогічним потенціалом. Аналізуються інноваційні новоутворення побудованої на сократівському діалозі евристичної освіти, зокрема, виконання й діагностика вільно обраних і значимих для студентів та учнів освітніх продуктів, системне формування вмінь ставити пізнавальні запитання, застосування діалогу в осмисленні й освоєнні текстів лекцій «прямої дії», у розробці і застосуванні діагностичних механізмів для визначення якості основних евристичних продуктів (розповідь, твір, проект, колективна творча справа, дискусія, диспут тощо). Сократичний діалог у сучасному його тлумаченні є першоосновою творчого мислення учнів і педагога, перетворює монологічний, репродуктивний процес навчання в пізнавально-творчу, діалогічну, конструктивну, креативну, тобто евристичну діяльність.

Ключові слова: сократівський діалог, евристика, евристична освіта, пізнавальні запитання, творче мислення, освітні продукти.

Постановка проблеми. Існує багато причин необхідності суттєвої модернізації сучасної освіти в Україні: інформатизація та глобалізація суспільних процесів, входження країни в єдиний освітній і науковий європейський простір, глибокі кризові явища в організації навчання й виховання підростаючої генерації громадян тощо. Щоб їх подолати в освіті, визначні вітчизняні науковці (І. Бех, І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Курило, В. Лозова, А. Сбруєва та ін.) пропонують, насамперед, відмовитися від існуючої застарілої й авторитарної традиційної системи з пануючими в ній монологічними, репродуктивними, антидіалогічними, нетворчими способами навчання й виховання та побудувати інноваційну освіту, що базується на нових організаційних підставах, на гуманістичному й конструктивному діалозі, демократизмі та справедливості, постійній творчості всіх її суб'єктів. Один із варіантів інноваційної освітньої системи вже має на сьогодні розроблені методологічні, теоретичні і технологічні основи й успішно впроваджується в життя на теренах зарубіжної та вітчизняної школи. Мова йде про евристичну освіту, ідеї та технології якої, хоч і з певними перешкодами, набирають життєву силу на американському та європейському континентах, а також в окремих вітчизняних вишах і середніх школах. Для того, щоб виміряти й оцінити теоретичну і практичну значимість евристичної освіти та її технологій, можливості й обмеження їх

застосування, виникає потреба з'ясувати витoki евристичних освітніх ідей, динаміку їх розвитку, значимі характеристики, відмінні варіанти розвитку евристичних технологій у різних вишах України і зарубіжжя.

Аналіз актуальних досліджень. Розуміння науковцями й освітянами гострої необхідності змін у способах подачі та отримання знань, у моделюванні занять та організації самостійної роботи учнів і студентів, зміни критеріїв оцінювання стають головним підґрунтям заміни традиційного способу навчання на новий, з використанням інноваційних педагогічних ідей і технологій. Сучасна українська педагогіка критично вивчає, осмислює досвід як європейських високорозвинених країн, так і організацію навчальної діяльності в навчальних закладах США, Росії, Бразилії, де інноваційна наука й освіта орієнтується на особистість учнів, ураховуючи їх вік, характер, попередній досвід, інтелектуальні та творчі здібності, зосереджена на навчанні учнів і студентів умінь креативно мислити в ситуаціях, наближених до реального життя, розв'язувати значимі для них проблеми й задачі, користуючись методами діалогічної взаємодії як важливим компонентом евристичного навчання створювати власні значимі для учнів знання (Д. Армстронг, Н. Барбаліс, П. Каптерев, А. Король, А. Хуторської, П. Фрейре та ін.).

Проблеми евристичної освіти, зокрема її найважливішого компонента – евристичного діалогу як способу здобуття значимих для суб'єктів навчання знань, способів діяльності та комунікації – досліджують і вітчизняні науковці, зокрема, Н. Тарасевич (діалог як спосіб подолання конфліктних ситуацій), О. Кондратюк (діалогова взаємодія у здобутті нових знань за допомогою обміну смисловими позиціями), С. Курганов (проблеми розвитку діалогічного навчання у 20 столітті й навчання школярів ставити пізнавальні запитання), Б. Коротяєв (особистісно-евристичний підхід до стандартів сучасної вищої освіти, діалогізація лекцій, семінарських і практичних занять), М. Лазарев (історико-педагогічний і дидактичний аспекти процесу діалогізації навчального процесу – від Сократа до сьогодення), Л. Сірик (витoki й сучасний стан евристичної освіти з її діалогічною складовою у вищій і середній школі США), К. Лазарева (методи і прийоми евристичного навчання молодших школярів умінь запитальної діяльності та оцінки її якості), І. Проценко (історія розвитку та сучасна практика застосування евристичного діалогу для формування пізнавально-творчих умінь майбутніх учителів) та ін.

Аналіз вивчених джерел дозволив з'ясувати, що їх автори констатують активне вторгнення на існуюче поле традиційної освіти евристичного навчання. На зміну репродуктивному й монологічному способу навчання йде спосіб евристичний – пошуковий і конструктивний, продуктивний і креативний, насичений запитальним потенціалом, надихаючий учасників освітнього процесу до активної творчої діяльності. Для того, щоб глибше

з'ясувати сутність і відмінності евристичної освіти, варто виявити сутнісні новоутворення та зміни в такій освіті та її епіцентрі – евристичному діалозі, – які відбувалися в історії освіти – від епохальних відкриттів геніального Сократа до сучасних нововведень зарубіжних і вітчизняних дослідників і творців інноваційних процесів у навчанні й вихованні.

Тому **мета статті** полягає у виявленні сутності та основних характеристик одного з першоджерел сучасної евристичної освіти – діалогічної евристики Сократа та відображенні її розвитку в історико-педагогічних джерелах.

Мета роботи зумовила необхідність використання комплексу теоретичних методів дослідження: уточнення дефініцій «евристика», «евристичний діалог», «евристична освіта»; порівняльний аналіз і зіставлення різних підходів до визначення вище зазначених понять, що надало можливість розкрити й уточнити становлення та сутність основних характеристик сократівської бесіди; історико-педагогічне узагальнення аспектів основних тенденцій та етапів розвитку евристичної освіти як інноваційного феномена сучасної вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Якщо спробувати здійснити історико-генетичний аналіз витоків евристичної освіти, то зародженням нового способу мислення і здобування істини можна вважати діяльність геніального старогрецького філософа Сократа, вперше описану його не менш видатним учнем Платоном. Саме Сократ започаткував нову науку – евристику, що в перекладі з грецького означає «відшукую», «відкриваю». Учений заклав принципово новий підхід до системи здобування людиною необхідних істин, тобто актуальних, життєво необхідних для неї знань.

У чому ж полягають сутність та особливості сократівської евристичної системи здобування нових знань? Як вона розвивалась та змінювалась у різні історичні епохи? Чому ідеї й технології навчання Сократа, застосовані більше двох тисяч років тому, і сьогодні користуються попитом в усіх сферах людської діяльності? Аналітичні підходи до стародавніх джерел (Платон, Аристотель, Квінтіліан), досліджень нового і новітнього часу (Руссо, Л. Толстой, П. Каптерев, Г. Ващенко, А. Король, Б. Коротяєв, А. Хуторської та ін.) дають підстави виокремити її найсуттєвіші й досить непрості характеристики, виявити основні тенденції змін і модернізації.

Якщо наслідувати діалектичну логіку дослідження, то варто, насамперед, з'ясувати філософські основи сократівської евристики як науки діалогічного здобування нових знань. Головне, що залишив Сократ історії і сучасності – це створення нової методології пізнавальної діяльності людини. В основі такої методології лежить принцип «знання про незнане», тобто ствердження недостатності наших знань про будь-які поняття, предмети, явища і розгортання на цій основі констатації й уточнення «білої плями», тобто незнаного, і пошуки необхідних знань, які мають заповнити виявлений

простір незнаного. Починається процес пізнання, за Сократом, з уточнення, що саме ми не знаємо, виокремлення об'єкту незнання з послідовним його освоєнням. За Сократом, у кожній людині живуть правильні думки про те, чого він не знає. Якщо часто та по-різному про це запитувати, то ці думки в ньому починають рухатися. Такий дидактичний процес, як визнано відомими вченими (В. Андреев, Б. Коротяєв, А. Хуторської) за своєю суттю протилежний розповсюдженому й до сьогодні «вивченню відомих знань» [8]. Досліджуючи методику пізнання античного філософа, науковці визначили його основні методологічні позиції, а саме: вчитель і учень мають у своєму діалозі дійти згоди про загальний предмет обговорення; співрозмовники визначають основні поняття даної проблеми; здійснюється перевірка, чи узгоджується нова думка з наслідками, які з неї витікають чи ні. Коли ж учень намагається перевести незнане у знання, він стикається з парадоксальною ситуацією: обсяг незнаного збільшується, розширюється й конкретизується, учень стикається з ситуацією збільшення незнаного, саме воно за допомогою вчителя «опредмечується» і перетворюється у знання про незнане. Учень самостійно чи за допомогою вчителя орієнтується не на отримання відповідей (тобто знань), а на відшукування запитань щодо незнаного. Учитель разом із учнями часто приходять до ситуації, коли для вирішення даної проблеми не існує однозначної відповіді. Така ситуація є основою для того, щоб «опредметити» отримане незнання, перевести його в «знання про незнане».

За допомогою цілої серії спеціальних запитань Сократ допомагав співрозмовнику самостійно знаходити рішення поставленої задачі. Філософ не тільки підштовхував учня до розуміння даної проблеми, але й проектував у своєму діалозі евристичну діяльність. На думку А. Хуторського, саме в методиці такого проектування і полягає основна цінність евристичного методу Сократа. Такий метод діалогу він називав майєвтичним, тобто мистецтвом повивальної бабки, яка допомагає народитися чомусь новому. Видатний філософ порівнював мистецтво діалогічної бесіди з повивальним у тому сенсі, що воно допомагає народженню істини. Сократ зазначав: «У моєму повивальному мистецтві майже все те ж саме, як у всіх, – відмінність лише в тому, що я приймаю в чоловіків, а не в жінок і приймаю пологи душі, а не плоті. Найвеличніше в нашому мистецтві те, що ми можемо різними способами винаходити відповідь, чи народжується думка юнака шляхом неправди чи істинним шляхом» [6, 201–202].

Діяльність, що організовувалася Сократом, завжди приводила до створення нових продуктів: осмислення предмета незнання, виявлення суттєвих суперечностей, які треба розв'язати на шляху до нових знань, конструювання дефініцій тощо. Така продуктивна діяльність трактувалася Сократом як творча, тобто «перехід з небуття в буття» і визначалася ним як діяльність зі створення нового. Творча діяльність Сократа відрізнялася від матеріальної тим, що Сократ створював продукти іншого плану – знання.

Це стало важливим підґрунтям для побудови в подальшому теорії евристичного навчання, яке й базується переважно на пріоритетах пізнавально-творчої діяльності суб'єктів освіти.

Як свідчать дослідження Платона, в евристичних діалогах Сократа можна виокремити основні його ознаки: вільний обмін думками між рівноправними співрозмовниками; визначення понять, пов'язаних із предметом обговорення та взятих із практики; виявлення ролі учасників у діалозі і визначення композиції ролей; установлення суперечностей; усунення їх шляхом з'ясування залежності одиничного та загального, творчого знаходження нового; усунення псевдознань шляхом доведення їх до абсурду; збудження самопізнання засобами цілеспрямованих запитань; застосування епалогічного (індуктивного) методу, який засновано на аналогії. Діалог для Сократа – основний засіб і поле пошуку, де присутні двоє або більше людей, зайнятих спільним видобуванням істини. Кожний із співрозмовників виступає як рівний. Згідно з педагогічними поглядами Сократа, у діалозі немає викладача, який «навчає», тобто передає учню суму знань, і немає учня, який вносить у свою голову набір знань [6, 314]. Одним із головних засобів пізнання істини Сократ вважав систему запитань та відповідей, що потім дістали назву сократівського методу. При цьому запитання свої ставить так, щоб навести учня на відповідь.

Знаменитий учень Сократа філософ Платон (427–347 рр. до н.е.) значно поглибив учення свого вчителя в працях «Протагор», «Софіст», «Федр», зробив діалог досконалою формою публічного викладу найскладніших думок. Платон вважав живу бесіду джерелом мудрості, а невдалого співрозмовника порівнював із «німими книгами», які не вміють «відповідати на запитання». Платон перетворив майєвтичну форму діалогу Сократа у пластичну образність, вважав евристичний діалог важливим суспільним явищем, засобом виховання мудрості, чеснот. Аналіз античних діалогів Платона дозволяє помітити такі дидактичні елементи системи Сократа, що допомагають виявити приховані думки людини та знайти правильне розв'язання поставленої проблеми: 1) іронія, яка розкриває незнання не тільки учня, але й учителя; 2) формулювання протиріч, які виникли, або їх штучно утворили, щоб знайти існуюче незнання; 3) індукція; 4) конструювання дефініцій поняття в напрямку від поверхневих до більш глибоких його визначень; 5) пропонування співрозмовнику на вибір двох або більше варіантів розв'язання існуючої проблеми; 6) використання особистого досвіду для підведення учня до вже відомої відповіді; 7) рефлексія одержаних результатів із поверненням до початкових передумов [5, с. 595–596]. Таким чином, процес розв'язання основного питання полягав у тому, що співрозмовник, відповідаючи на запитання наставника, використовував фактично попередній досвід, а завдання вчителя-наставника полягало в тому, щоб

обрати з цього досвіду такі факти й так скеровувати думку учня, щоб він самостійно дійшов до бажаного.

Попри те, що у складі античної культури зростала вага мови, що письмово фіксувалася, жива співбесіда, діалог мав вирішальне значення як для формування таких наук, як риторика, логіка, так і для процесу освіти в цілому.

Учені епохи Ренесансу намагалися відродити евристичний діалог в освіті й суспільному житті після його фактичного занепаду в епоху середньовіччя. Створені трактати цієї епохи були відкрито діалогічними. Послання-листи до друзів, діалогічна бесіда, філософська поема, – ось основні форми викладу наукових думок та ідей того часу. Але діалог був специфічний. Істина для учня постає не в чітко сформульованому висновку, а в самій діалектиці спору, вона не ототожнюється з позицією інших учасників діалогу. Вихідною сходиною була відмова від завершеної думки, від закінченої монологічної істини. Не приймалися будь-які твердження про те, що «все вже висловлено», відстоювалися позиції постійного, безкінечного пошуку, духу шукань та відкриттів.

Історія філософії і педагогіки свідчить, що евристичний метод Сократа, блискуче продемонстрований ним на прикладах евристичної (сократичної) бесіди, розвивався й удосконалювався у працях видатних філософів і педагогів. Так, Ян Амос Коменський у першій капітальній праці з теорії навчання «Велика дидактика» слідом за Сократом закликав пізнавати навчальні об'єкти за допомогою внутрішнього зору, практичної діяльності відчуттів і розуму, «а не вбивати в голови учнів зібрану з різних авторів суміш слів, фраз, висловів, думок... А тому слід було б починати навчання не із словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження їх. І тільки після ознайомлення з самим об'єктом говорити про нього і з'ясовувати справу більш всебічно» [3, с. 68–71].

Варто зазначити, що діалогова взаємодія суб'єктів освіти, започаткована Сократом як конструктивне джерело евристичного навчання й виховання, суттєво збагачувалася й поглиблювалася в дослідженнях видатних філософів, психологів, педагогів минулого і сучасності.

Лев Толстой, великий письменник і видатний педагог, підтримуючи думки та евристичну практику Сократа, намагався поставити в центр навчання школярів дитячу творчість із широкою свободою вибору тем для творчих усних і письмових робіт, із упровадженням вільного діалогу вчителя й учнів щодо завдань і самих результатів праці. Л. Толстой у значній кількості своїх творів обстоював первинність у школі саме творчої (дослідницької, конструкторської, художньої) праці дітей, рішуче засуджував примушення дітей механічно запам'ятовувати й догматично відтворювати навчальний матеріал [7, 288–289].

Значну роль у розвитку й упровадженні евристичних форм і методів навчання у народних школах і вчительських семінаріях відіграв видатний

вітчизняний педагог Петро Федорович Каптерев, автор значної кількості наукових монографій і статей з педагогіки і психології. Він найбільш чітко й точно для свого часу розкрив сутність, призначення і способи евристичного навчання. «Евристична форма навчання є така, за якою наукові закони, формули, правила й істини відкриваються та виробляються самими учнями під керівництвом учителя. Зовнішній вид цієї форми в народній школі – запитання-відповіді (еротематичний). Запитання в більшості – навідні» [2, 221]. П. Ф. Каптерев пропонує такі правила евристичного навчання: «а) як скоро відома наукова істина знайдена, її потрібно зараз же вдягати у строгу і струнку формулу. Інакше учні розумітимуть її, будуть у змозі вказати дорогу до її відкриття, але не будуть у змозі виразити її повно і разом із тим стисло, зв'язно та ясно, унаслідок чого вони й не будуть повними її володарями в кожен даний момент; б) не потрібно бути педантом у проведенні евристичної форми навчання, але потрібно кожну дрібницю, кожну незначну ввідну думку обов'язково вивести, відкрити» [2, 220].

Визначний вітчизняний педагог і громадський діяч Григорій Ващенко у цілому позитивно оцінював сократівський метод пізнання складного матеріального й нематеріального світу, яке не може спиратися лише на реальні позитивні відчуття. Методика Сократа, на думку Г. Ващенко, активно розвиває логічне мислення учнів, їхні здібності доводити, добираючи необхідні факти й аргументи. Разом із тим, Г. Ващенко не погоджується з філософською і методичною основою побудованого Сократом пізнавального процесу. «Хибним в ученні Сократа про пізнання, – зауважує Г. Ващенко, – є припущення в людині знань, незалежних від досвіду. Певна річ, таких знань бути не може. Припускаючи наявність їх, Сократ не звертає уваги на систематичне збагачення учнів конкретними знаннями, перш за все, про навколишній світ. Фактично він у своїх бесідах із учнями використовував їхній власний, часто випадковий досвід. Отже, наскільки можна судити з Платонових діалогів, процес розв'язання основного питання, що ставило тему діалога, був у тому, що співбесідник, відповідаючи на запитання філософа, використовував фактично попередній досвід, а завдання філософа-вчителя було брати з цього досвіду такі факти й так скеровувати думку учня, щоб він дійшов до бажаного, наперед від філософа визначеного висновку. Отже, цей метод не давав учневі ніяких знань, що їх бракувало йому раніш; учитель тільки допомагав учневі зробити висновки з тих міркувань, що той мав на підставі попереднього досвіду» [1, 250–251]. Можна не погоджуватися з категоричною формою зауваження українського педагога, але не можна не зважити на слушність його думки про дійсну неможливість реальних знань в учнів, незалежних від їхнього практичного досвіду. Автор попереджає прибічників застосування запитальної діяльності на уроках про необхідність постійно вдосконалювати роботу із запитаннями вчителя, надаючи їм глибшого пізнавального й мотиваційного характеру. Вчасною на сьогодні стає

думка Г. Ващенко про необхідність учнівських запитань для вдосконалення діалогу: «У процесі навчальної роботи іноді буває доцільним стимулювати учнів, щоб вони не тільки відповідали на запитання вчителя, а й самі ставили йому запитання. У таких випадках лекція може набути характеру вільної бесіди, що сприяє підвищенню зацікавленості учнів тією чи іншою дисципліною та збільшенню їх активності в навчанні. Зрозуміло, що зловживати таким засобом не слід, бо тоді навчання загубило б свою систематичність» [1, 254–255].

Низка вітчизняних і зарубіжних дослідників вважають, що на сьогодні йдуть активні спроби не тільки відродження, але й удосконалення та модернізації сократівського діалогу в освітніх практиках. Це набуває поширення в системах американської та європейської освіти. Упровадження сократівського діалогу в сучасні освітні та виховні практики зумовлено, з одного боку, прагненням пробудити самостійне творче мислення у вихованців чи учнів, а, з іншого, – свідомим провокуванням громадянської думки, унаслідок чого надаються імпульси для зняття «закритих тем», усунення заборон на обговорення певних проблем. Саме через такий діалог населення перетворюється з мовчазних мас на громадянське суспільство, яке самостверджується через сучасний цивілізований діалог.

Американський філософ освіти Н. Барбаліс розглядає освітній діалог, започаткований Сократом, з позицій філософії гри, точніше, з її версії, витриманої в дусі символічного інтеракціонізму [9]. Дослідник констатує той факт, що суспільство пізнього модерну є антидіалогічним, школа ж як аналог такого суспільства є також антидіалогічною. Н. Барбаліс, з одного боку, пропонує формальний аналіз репрезентацій діалогу в дидактичних і виховних практиках, а, з іншого, – вважає такі конструкти умовними, комунікативно відкритими. Так, основними ідеально-типovими конструктами такого діалогу стає діалог як бесіда, діалог як дослідження, діалог як дебати та діалог як інструктаж. Таким чином, цей відомий дослідник сучасної американської педагогічної думки обстоює діалог як провідний чинник навчання, який перетворює завдяки продуктивній взаємодії суб'єктів освіти їх учіння з монологічного, репродуктивного процесу на пізнавально-творчу, тобто евристичну діяльність. У своїх роботах він однозначно попереджає: якщо такий перехід не відбувається, то весь процес навчання стає монологічно-передавальним, репродуктивним, антидіалогічним, насильницьким, і тому незрозумілим і чужим для учнів.

Сучасний розвиток сократівської евристики визначається тим, що діалогове мислення й діалогова взаємодія притаманна інформаційному суспільству, яке є комунікативним суспільством глобальних мереж. Беручи до уваги цю тенденцію постмодерну, діалогічна евристика поширює свої обрії, розв'язуючи все нові й нові проблеми суспільства і освіти. Так, у середині XX століття вона була орієнтована здебільшого на розкриття

фундаментального зв'язку між вихователем та вихованцем, дорослим і дитиною. Це було важливим моментом для гуманізації педагогічних відносин. А наприкінці ХХ століття діалогічна педагогіка стає однією з основ «глобального навчання у світовому суспільстві».

Американські педагоги Р. Гімен і Д. Елліс з'ясували, що для Сократа шляхом до стимулювання пам'яті й побудови практичної логічної думки були методи «підтримання розбіжності думок» і постановки запитань. Завдяки пошукам їх постановки і правильних відповідей людина стимулює в собі розвиток думки і правильного мислення. Однак Д. Елліс відзначає, що на сьогодні відбувається перевантаження учнів та студентів інформацією, тому головним завданням для вчителів та викладачів є створення тими, хто навчається, власних знань на основі вже здобутих. Отже, саме за допомогою сократівського методу можна створити глибше розуміння комплексних ідей через продуманий діалог, ніж через запам'ятовування інформації. Тому, на думку дослідника, учителям нової епохи потрібно створювати еклектичний або об'єднаний шлях навчання усвідомленими зусиллями, і саме в побудові такого шляху найбільш ефективним може стати сократівський діалоговий метод. За Д. Еллісом, сучасний сократівський метод складається з чотирьох ключових компонентів: тексту, запитань, лідера, учасників. Першим кроком до сократівського методу є вибір відповідного тексту. Запитання – другий центральний елемент сократівського методу. Саме добре продумані перші запитання стають ініціаторами успішного діалогу, ініціюють постановку наступних цікавих запитань та підводять учасників до створення нових думок щодо тексту та постановки додаткових запитань. Основні та додаткові запитання використовуються не тільки лідером, але й учасниками і, знову – таки, завдяки їм створюються нові думки та ідеї. Третій ключовий компонент сократівського методу – лідер, сократівський послідовник, який бере активну участь у дискусії. Здібний лідер підтримує діалог за допомогою постановки запитань і в такий спосіб залишається на вершині, успішно наслідуючи Сократа. До того ж викладач повинен створювати атмосферу рівноваги між активними студентами, щоб діалог не перейшов у «сутичку», а також стимулювати пасивних студентів до активного його обговорення, творчого мислення. Учасники – четвертий елемент сократівського способу навчання, їм потрібно брати активну участь у дискусії й аналізувати тексти, запропоновані вчителем, бути готовими до дискусії, обміну думками, висловлювання своїх точок зору та запропонування різних ідей. У зв'язку з тим, що сократівський діалог включає багато вмінь, яким можна навчитися в ході проведення діалогу, викладач і студенти в кінці дискусії мають визначати, яким чином можна покращити обговорення наступного разу висунутих кращих ідей та стати відкритими для інших, цим самим удосконалюючи себе. Така співпраця та ставлення до справи позитивно

впливають як на викладача, так і на студентів, основною метою яких є створення власних знань [10].

Сократівська діалогічна евристика в сучасній освіті, як свідчать дослідження сучасних українських учених (Н. Гузій, Л. Крившенко, М. Лазарєв, В. Лозова, Т. Плохута, О. Попова, І. Проценко, А. Сбруєва, О. Семенов та ін.), творчо модернізується й використовується педагогами для навчання учнів і студентів критичного освоєння та осмислення усних і письмових текстів, активного навчання мовної та мовленнєвої культури через добре проведений діалог за допомогою доброзичливого ставлення до співрозмовника, систематичного формування вмінь ставити запитання та брати активну участь у дискусії. Сучасна евристика навчає бути більш відкритим до товариства, вчитися новому, не соромитися своїх помилок. Головне, що створене доброзичливе середовище стимулює учасників навчального процесу до обговорення нових тем і тим самим – до створення власних нових знань. У вітчизняній педагогічній освіті й науці зроблено помітний акцент на невирішеній довгі роки проблемі – систематичному й науково обґрунтованому навчанню школярів та студентів умінь систематично ставити пізнавально-творчі (евристичні) запитання і мати можливість знаходити на них адекватні відповіді.

Ми вивчаємо, крім інших аспектів дослідження, практику застосування таких запитань для осмислення й освоєння текстів лекцій «прямої дії», коли студенти заздалегідь знайомляться з наданими їм викладачем лекційними текстами з педагогічної дисципліни, а безпосередньо на занятті в евристичному діалозі «згортаються» і «розгортаються» основні теоретичні положення й висновки. Студенти, заглиблюючись, неодноразово вчитуючись у тексти і замислюючись над іншими думками, складають за підтримки викладача власні версії положень, визначень, узагальнень, висновків нового теоретичного матеріалу. Така практика, зокрема впроваджена в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, дійсно сприяє більш глибокому освоєнню теорії, створенню студентами нових для себе знань уже безпосередньо на первинному етапі вивчення нового матеріалу. Після такого нетрадиційного, але дієвого й активного проведення «лекції прямої дії» (термін належить відомому українському професору Б. Коротяєву) викладач ставить студентам евристичні запитання до основних положень вивченої теми, щоб визначити загальний рівень їх освоєння, виявити тих студентів, які були найбільш зацікавленими й допитливими, і тих, хто залишився пасивним. На основі коротких письмових відповідей на одержані запитання у викладача накопичується реальний матеріал для теоретичного й методичного вдосконалення різних компонентів розробленої моделі евристичного навчання – від мотиваційно-цільового до діагностичного, для активізації уваги, емоцій і розуму майбутніх педагогів [4].

Відомий бразильський педагог П. Фрейре, який багато років вивчав теорію і практику навчання у Бразилії і США, підкреслює, що вчитель повинен постійно вдосконалюватися і не соромитися своїх помилок. Педагог із вищеназваними якостями відчуває велике бажання до самовдосконалення. Адже неможливо оцінити знання, якщо людина байдужа, не цікавиться новим. Недопитливий учитель не може бути сократівським учителем. Лише допитливий, зацікавлений учитель, який постійно самовдосконалюється, може називати себе сократівським педагогом [11].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Евристика у сучасних творах трактується як методологічна наука про евристичну діяльність у навчанні і професійній роботі, як спеціальні методи навчання (сократівська бесіда, запитальна діяльність, мозковий штурм тощо) колективного чи індивідуального розв'язання проблем.

З'ясовано, що основою системи Сократа став новий принцип «знання про незнане», тобто ствердження недостатності знань про будь-які поняття, явища й розгортання на цій основі процесу «пізнання незнаного». Дослідники розглядають сократівський евристичний діалог як важливе і незамінне першоджерело, а в подальшому і компонент інноваційного навчання, який поступово перетворюється в пізнавально-творчий, евристичний процес. Евристична технологія багато в чому створювалася саме на базі евристичного діалогу, який допомагає виявленню поля незнаного, залученню до пошуку знань якомога більшої кількості учасників навчального процесу, ствердженню критичного погляду на будь-які здобуті знання. Згідно з теорією американського дослідника-педагога Р. Гласса, діалогічну відкритість сократівської комунікації не слід плутати з постмодерним принципом «всілякості». Адже передумовою сучасної версії сократівського діалогу є селекція матеріалу, строге окреслення тих проблем, які справді неможливо замовчувати. Для цього потрібні два компоненти: діалогічне мислення й діалогічна поведінка тих, хто організовує та ініціює цей діалог.

Зазначимо, що саме поняття діалогічної педагогіки в західному освітньо-філософському дискурсі виходить за межі вузької дисциплінарної ідентичності педагогічної науки і розглядається в контекстах «світового суспільства», «суспільства ризику», «суспільства глобальних мереж». Усі ці моделі постіндустріального суспільства ґрунтуються на припущенні безперервності комунікацій. Діалогічна й евристична наука про освіту тлумачить глобальне навчання і глобальні виховні практики як полілог, у якому інформація трансформується не в нову інформацію, а в життєві смисли, отже, вимагає відповідального ставлення як до селекції її змісту, так і до її впливу на людей, які перебувають водночас в інтеркультурних і педагогічних зв'язках.

Діалог, на думку Сократа, його послідовників і сучасних учених (А. Хуторської, А. Король, С. Курганов, М. Лазарев, І. Проценко) є

першоосною творчого мислення учнів і педагога, перетворює монологічний, репродуктивний процес навчання в пізнавально-творчу, діалогічну, конструктивну, креативну, тобто евристичну діяльність. І сьогодні, як ніколи своєчасно сприймається думка Сократа і його послідовників, що тільки завдяки постійним пошукам правильних відповідей на поставлені запитання людина стимулює в собі народження і розвиток творчої думки, а за допомогою евристичного діалогу можна створити глибше розуміння складних ідей, ніж через запам'ятовування інформації. Одна з найважливіших функцій учителя, який використовує сучасну евристику – стимулювання учня ставити запитання протягом всього часу вирішення проблеми. Саме в правильно підібраних запитаннях вже існують попередні знання, які необхідні для вирішення даної задачі. Протягом діалогу відбувається перехід від старих знань до нових, від знаного до незнаного. Даний перехід відображає творчу діяльність учня, яка є невід'ємною складовою евристичного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
2. Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М., 1990. – С. 221.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. Коменский. – Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1989. – С. 68–71.
4. Лазарев М. Педагогічна творчість / М. Лазарев. – Суми : СумДПУ, 2016. – 294 с.
5. Платон. Собрание сочинений : В 4 т. общ. ред. Лосева А. Ф. и др. ; АН, Ин-т философии / Платон. – М. : Мысль, 1990. – Т. 1. – 860 с.
6. Платон. Собрание сочинений : В 4 т. общ. ред. Лосева А. Ф. и др. ; АН, Ин-т философии / Платон. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – 528 с.
7. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Толстой. – М. : Педагогика, 1989. – С. 288–289.
8. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
9. Burbules N. C. Postmodern Doubt and Philosophy of Education / N. Burbules // Philosophy of Education 1995. Philosophy of Educational Society. Alven Neiman : Urbana, 1996.
10. Ellis J. Socratic seminars : Creating a community of inquiry [Електронний ресурс] / J. Ellis. – Indiana, 2003. – Режим доступу : <http://www.hltmag.co.uk/sep07/mart04.htm>.
11. Freire P. Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civil courage / P. Freire, 2004. – 120 p. Український переклад : Фрейре, Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / пер. з англ. О. Дем'янчука. – К. : Вид. Дім «КМ академія», 2004. – 124 с.

REFERENCES

1. Vashchenko, H. H. (1997). *Zahalni metody navchannia [General methods of teaching]*. K.: Ukrainska Vydavnycha Spilka.
2. Kapterev, P. F. (1990). *Evristicheskaia forma obucheniiia v narodnoi shkole [Heuristic form of education in public school]*. *Antolohiia pedahohicheskoi mysli Rossii vtoroi*

poloviny XIX – nachala XX v. [Anthology of pedagogical idea of Russia XIX-XX century], p. 221. Moskva.

3. Komenskii, Ya. A. (1989). *Velikaia didaktika [The great didactics]. Pedahohicheskoe nasledie [Pedagogical heritage]*, (pp. 68–71). M.: Pedahohika.

4. Lazariev, M. (2016). *Pedahohichna tvorchist [Pedagogical creativity]*. Sumy: SumDPU.

5. Platon (1990). *Sobraniiie sochinenii v 4 t. [Collected works in 4 vol.]*. Vol. 1. M.: Mysl.

6. Platon (1993). *Sobraniiie sochinenii v 4 t. [Collected works in 4 vol.]*. Vol. 2. M.: Mysl.

7. Tolstoi, L. N. (1989). *Pedahohicheskie sochineniia [Pedagogical compositions]*. M.: Pedahohika.

8. Khutorskoi, A. V. (2001). *Didakticheskaia evristika. Teoriia i tekhnolohiia kreativnogo obucheniia. [Didactic heuristics. Theory and technology of creative education]*. M.: Piter.

9. Burbules, N. C. (1996). Postmodern Doubt and Philosophy of Education. *Philosophy of Education 1995. Philosophy of Educational Society*. Alven Neiman: Urbana.

10. Ellis, J. (2003). Socratic seminars: Creating a community of inquiry. Indiana. Retrieved from: <http://www.hltmag.co.uk/sep07/mart04.htm>.

11. Freire, P. (2004). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civil courage*. K.: Vyd. Dim «KM akademiia».

РЕЗЮМЕ

Нефедченко Оксана. Сократовская диалогическая эвристика и её развитие в зарубежном и отечественном образовании.

В статье осуществлен обзор основных идей и технологий сократовской диалогической эвристики, ее развития и модернизации на протяжении последних веков, особенно в современных условиях, когда на смену традиционной, сугубо передающей, антидиалогичной, образовательной системе приходит образование эвристическое с его приоритетами познавательно-творческой деятельности, мощным диалогическим потенциалом. Анализируются инновационные новообразования построенной на сократовском диалоге эвристической системе образования, в частности, выполнение и диагностика значимых для студентов и учащихся образовательных продуктов, системное формирование умений задавать познавательные вопросы, применение диалога в осмыслении и освоении текстов лекций «прямого действия», в разработке и применении диагностических механизмов для определения качества основных эвристических продуктов. Сократовский диалог в современном его толковании – первооснова творческого мышления тех, кто учится и учит, превращает монологический, репродуктивный процесс обучения в познавательно-творческую, диалогическую, конструктивную, креативную, то есть эвристическую деятельность.

Ключевые слова: сократовский диалог, эвристика, эвристическое образование, познавательные вопросы, творческое мышление, образовательные продукты.

SUMMARY

Nefedchenko Oksana. Socratic dialogue heuristics and its development in foreign and native education.

This article provides an overview of the main ideas and technologies of Socratic dialogue heuristics and its development and modernization in the last century, especially in modern conditions. Nowadays, heuristic education with its priority of cognitive and creative activity and strong dialogic potential comes to replace the traditional, purely transmitter, anti-dialogic educational system. New innovative creations built on the Socratic dialogue heuristic education are analyzed, including performance and diagnostics of freely chosen and meaningful for students and pupils educational products, system developing of abilities to

put educational questions, the use of dialogue in understanding and mastering the texts of lectures of "direct action", sections of textbooks, in the development and application of diagnostic mechanisms for determining the quality of basic heuristic products. Socratic dialogue in its modern interpretation is a fundamental principle of creative thinking of students and teachers, turns monological, reproductive educational process into cognitive and creative, dialogic, constructive, creative heuristic activity.

Dialogic education in western education and philosophical discourse goes beyond the teaching of science and is considered in the context of "global society", "risk society", "society global networks". All these models of postindustrial society are based on the assumption of continuity and effectiveness of communications. Dialogic and heuristic Science Education interprets global education and global educational practices as polylogue in which information is often transformed not in new information, but vital meanings, thus requiring responsible attitude both to the selection of its content and its impact on people in teaching and intercultural relations.

Today, more than ever timely the thought of Socrates and his followers is perceived that only through a constant search for the right answers to the questions a person stimulates a birth and development of creative thinking, and using heuristic dialogue we can create a deeper understanding of complex ideas than memorizing information. One of the most important functions of a teacher who uses advanced heuristics is encouraging the student to ask questions all the time of solution. In the correctly selected questions prior knowledge is already existed which is needed to solve this problem. However, only inquisitive, interested teacher who constantly improves himself can be named Socratic teacher. Such pedagogue during the dialogue provides a transition from old to new knowledge, from the famous to the unknown. This transition reflects the student's creative work, which is an integral part of teaching heuristic.

Key words: *Socratic dialogue, heuristics, heuristic education, cognitive questions, creative thinking, educational products.*

УДК 371.26: 371.1:373.3

Світлана Парфілова

ORCID ID 0000-0002-9582-4306

Інна Думенко

ORCID ID 0000-0003-0633-3300

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/145-156

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена аналізу педагогічного оцінювання й теми навчання та системи навчання з використанням інтерактивних технологій у контексті контрольно-оцінювальної діяльності. У дослідженні застосовано методи теоретичного аналізу, порівняння й узагальнення джерел. Проведена дослідна робота засвідчила, що інтерактивне навчання змінює завдання оцінювальної діяльності вчителя, розширює можливості самооцінки молодших школярів і, як наслідок, відбувається їх просування у знаннєвому просторі та розвиток емоційно-ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: *молодші школярі, контрольно-оцінювальна діяльність, самооцінка, рефлексія, навчальні досягнення, якість знань, навчальна мотивація, традиційна система навчання, інтерактивні технології.*

Постановка проблеми. Кардинальні перетворення, які останнім часом відбуваються у сфері освіти, головним чином спрямовані на становлення яскравої, гармонійної, творчої, здатної до саморозвитку й самонавчання особистості, яка є активним суб'єктом суспільно-історичного прогресу. В умовах інтеграції у світову систему освіти, зміцнення інтелектуального потенціалу нації важливим стає забезпечення належного рівня підготовки підростаючого покоління. Тому, без сумніву, одним із актуальних питань сьогодення є вдосконалення контролю та оцінювання знань, умінь, навичок учнів. Сучасні потреби держави й суспільства вимагають переходу на нову, більш гнучку стратегію освіти, яка спрямована на формування у школярів бажання вчитися і досягати успіху, сприяння розвитку їх потенційних можливостей, формування позитивної мотивації до навчання, у чому незаперечну роль відіграє оцінка. У сучасних умовах у якісно новому аспекті розглядається проблема впливу оцінки на самореалізацію особистості, мотиваційну спрямованість, розвиток і використання внутрішнього потенціалу дитини. Саме тому дослідження видів, методів і принципів контрольно-оцінювальної діяльності вчителя та їх вплив на розвиток потенційних можливостей і задатків дітей є важливою проблемою педагогіки.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-педагогічної і психологічної літератури засвідчує, що проблема оцінювання навчальних досягнень учнів завжди була актуальною.

Оцінювання, як багатогранний феномен, з різних позицій розглядали в багатьох напрямках. Зокрема, Ш. О. Амонашвілі розкриває виховну та навчальну функції оцінки, яка ґрунтується на позитивному принципі; Л. Ф. Ващенко зосереджував свою увагу на її контрольно-коригувальній функції; О. Я. Савченко розглядає оцінювання як процес вивчення й перевірки знань школярів, як кількісний показник якості результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів; Б. Г. Ананьєв, В. О. Онищук вивчали оцінку як інструмент педагогічного впливу вчителя на учня, виділяючи при цьому орієнтувальну і стимулювальну функції оцінювання; В. О. Сухомлинський досліджував вплив педагогічного оцінювання на емоційний стан дитини, його здатність викликати в дітей гаму гострих і глибоких переживань; Т. В. Вершиніна, Г. І. Липкіна розглядали оцінювання як психологічний механізм саморозвитку й самовдосконалення особистості. Також дослідженням та вивченням контрольно-оцінювальної діяльності займалися К. Д. Ушинський, І. Д. Бех, О. І. Ляшенко, Л. М. Фрідман та інші вчені.

Мета статті – розглянути психолого-педагогічні аспекти проблеми оцінювання молодших школярів, провести порівняльний аналіз оцінювальної діяльності педагога за традиційною й інтерактивною моделлю навчання.

Методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення джерел.

Виклад основного матеріалу. Освіта формує інтелектуальний, культурний і духовний стан суспільства. Мета й основний результат сучасної освіти – виховання самостійної, креативної, всебічно розвиненої і впевненої у своїх силах особистості, яка здатна самовдосконалюватися. Про реформування української системи освіти свідчить зміст Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, що ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів [5]. У зв'язку з цим відбуваються зміни і в підходах до оцінювання знань молодших школярів.

Нагальним питанням, яке потребує сьогодні ретельного аналізу й вирішення, є питання педагогічного контролю як ключового компоненту навчально-виховного процесу. Адже його результатом є оцінювання навчальної успішності, що визначає співвіднесеність діяльності учнів із вимогами певної педагогічної моделі й освітньої парадигми в цілому.

На думку О. В. Ситникової, оцінні знання педагога охоплюють розуміння сутності понять «перевірка», «контроль», «оцінювання», «оцінка», «відмітка», «самооцінка», «самоконтроль»; знання методології оцінювання (теорія оцінювання, підходи до процедури оцінювання, закономірності тощо) і технології оцінювання (принципів, методів, форми оцінювання); усвідомлення сутності та змісту оцінної діяльності в закладах освіти [11, 30].

Таким чином, оціночна компетентність учителя передбачає сформованість умінь аналізувати результативність власної педагогічної діяльності, відповідальне ставлення до правильності й коректності застосування оціночних технологій.

На думку науковців, поняття «контроль» означає виявлення, вимірювання й оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Процедуру виявлення та вимірювання називають перевіркою. У свою чергу перевірка є складним компонентом контролю. Контроль забезпечує зворотній зв'язок між учителем і учнем, а також одержання вчителем об'єктивної інформації про ступінь засвоєння навчального матеріалу, своєчасне виявлення недоліків і прогалин у знаннях дітей. Метою перевірки знань у сучасній школі є визначення рівня якості навчальних досягнень учнів [7, 171].

Контроль містить у собі оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки. Оцінювання – процес, що визначає рівень досягнутих навчальних успіхів і містить два компоненти: оцінювання як процес, що відбувається на всіх етапах навчання, і бал, що фіксує підсумки перевірки знань, умінь, навичок та компетентностей [9, 70–71].

Основою для оцінки навчальних досягнень молодших школярів є підсумки контролю. Функції оцінки не обмежуються тільки констатацією рівня досягнень. Оцінка є засобом стимулювання навчання [4, 64].

Оцінити – означає визначити рівень чи якість чогось. Стосовно навчально-пізнавальної діяльності, оцінка означає встановлення ступеня виконання учнями завдань, поставлених перед ними у процесі навчання, рівня їх підготовки й розвитку, якості набутих знань, сформованих умінь і навичок [8, 358].

Зупинимось на поглядах науковців щодо виокремлення функцій оцінки. Як зазначає О. Я. Савченко, у навчальному процесі має домінувати оцінка у вигляді вмотивованого оціночного судження, що дає школяреві змогу усвідомити, чи добре він впорався з роботою, у чому помилка і як краще її виправити [10, 148].

Ш. О. Амонашвілі розкриває виховну (спрямовану на розвиток особистої відповідальності, працелюбності, цілеспрямованості, старанності та інших якостей особистості) та навчальну (спрямовану на покращення результатів навчальної діяльності, формування мотивів навчання) функції оцінки [1, 45].

Л. Ф. Ващенко зосереджує увагу на визначенні рівня знань, умінь і навичок кожного учня або класу з подальшим усуненням виявлених недоліків [4, 35].

Б. Г. Ананьєв виділяє орієнтувальну функцію впливу оцінки, яка полегшує усвідомлення процесу діяльності та покликана впливати на афективно-вольову сферу внаслідок переживання успіхів чи невдач [2, 131].

Отже, оцінювання навчальних досягнень молодших школярів – невід’ємний структурний компонент навчально-виховного процесу, який передбачає врахування таких показників: обсяг та якість засвоєних знань; здатність застосовувати ці знання на практиці; активність учня у здобутті знань; навчальна мотивація.

Узагальнюючи теоретико-педагогічні та практичні підходи до системи оцінювання, можна дійти висновку, що вона повинна давати можливість об’єктивно оцінювати навчальні досягнення кожного учня та створювати додатковий механізм активізації потенціалу в усіх видах навчально-пізнавальної діяльності.

З упевненістю можна констатувати, що традиційне оцінювання молодших школярів у більшості випадків не виконує самоорганізаційних, стимулювальних і розвивальних функцій, гальмує розвиток позитивної навчальної мотивації, яка є основою ефективності навчального процесу.

На відміну від традиційної системи, застосування інтерактивних технологій у навчанні передбачає контроль не стільки ступеню засвоєння готових знань, скільки творчого відхилення від них. Основним критерієм оцінки стає особистісне зростання школяра. Аргументована вчителем

оцінка сприяє найбільш повному розкриттю і зростанню потенційних та спонукально-мотиваційних сил дитини.

Таким чином, важливості набуває не оцінка як кінцевий результат, а оцінна діяльність у навчанні, яка впливає на глибину, міцність, повноту, об'єктивність, якість знань, умінь і навичок учнів. Оцінна діяльність у такому випадку посилює стимулювальну функцію, розвиває пізнавальний інтерес до навчання. Учитель будує взаємодію з учнями на основі суб'єкт-суб'єктного (фасилітуючого) характеру взаємин, толерантного ставлення, діалогового стилю спілкування, співпраці, а також перенесення акцентів із контролю й оцінювання молодших школярів на їх самоконтроль і самооцінювання.

Крім того, приділяється значна увага мотиваційному та виховному компоненту контрольної-оцінювальної діяльності, указуючи на важливість, доцільність і актуальність поняття «рефлексія» в навчальному процесі. Рефлексія стає невід'ємною складовою навчального процесу, поштовхом до усвідомлення та осмислення педагогічних проблем, їх аналізу та визначення нових шляхів і перспектив вирішення. Спираючись на різні погляди вчених на сутність поняття «рефлексія» можна визначити його як здатність людини до самоспостереження, самопізнання, самоаналізу й усвідомлення зовнішньої оцінки особистісних особливостей іншими людьми, результатом чого є критичне оцінювання власних дій, досягнень, ресурсів, особистісних якостей та, за необхідності, їх корекція.

Значущість рефлексії для вчителів початкових класів обумовлюється тим, що їх діяльність є багатофункціональною, багатопредметною. Педагог має виконувати кілька функцій: навчальну, виховну, розвивальну, соціалізуючу, діагностичну, здоров'язберезувальну. При цьому зовнішні та внутрішні фактори, що збуджують аналіз якості цих функцій у мисленнєвій діяльності вчителя, актуалізують його рефлексію. Перед ним відкриваються широкі можливості для вияву творчості й застосування індивідуального та диференційованого підходу в такій надзвичайно складній і відповідальній справі, як оцінювання навчальної діяльності молодших школярів.

Для формування вміння переосмислювати власні дії необхідні умови, за яких процес формування рефлексії буде відбуватися природно і стане невід'ємною частиною мислення учня. У навчальній діяльності, а саме в таких учбових діях, як самоконтроль і самооцінка, міститься процес рефлексії. Саме з самоконтролю й самооцінки розпочинається майбутнє вміння оцінювати самого себе. Система контрольної-оцінювальної діяльності не обмежується перевіркою засвоєння знань та виробленням умінь і навичок, вона ставить за мету важливішу задачу – розвивати в молодших школярів вміння перевіряти та контролювати себе, критично оцінювати і аналізувати свою діяльність, знаходити помилки й недоліки, бачити шляхи їх усунення.

За інтерактивних, демократичних, розвивальних методів навчання першоосною стають:

- суб'єкт-суб'єктні відношення, за яких учень і вчитель виступають партнерами в навчальній діяльності;
- групове співробітництво, де завдяки співпраці, взаємодії, здатності змінювати власну точку зору, ураховуючи погляди оточуючих, розвиваються міжособистісні навички спілкування.

Отже, саме під час колективної роботи і суб'єкт-суб'єктної взаємодії можна прослідкувати виникнення й функціонування рефлексивних процесів. Здатність учня переосмислювати свої дії зумовлюється пізнавальними, моральними і поведінковими ситуаціями навчання, а це, у свою чергу, передбачає сформоване вміння молодшого школяра скоординувати власні дії з діями інших учасників навчально-виховного процесу. Саме в умовах групової взаємодії учень має можливість розмірковувати і діяти в рефлексивній атмосфері, тому що він одночасно виступає в ролі людини, яка не тільки повинна щось донести іншим (роль комунікатора), а й зрозуміти та усвідомити почуте (роль розуміючого).

Не менш важливим фактором рефлексивних умінь є самодисципліна. У ширшому життєвому контексті самодисципліна передбачає знання себе та своїх дій, необхідних для особистісного росту й розвитку. Самодисципліна потребує недирективного навчального середовища, що забезпечує можливість вчитися на особистісному досвіді і на власних помилках, рефлексувати цей досвід. До самодисципліни можна віднести організацію свого часу, постановку цілей, визначення пріоритетів, а також підтримання відчуття порядку [10, 297].

У традиційній системі навчання, де основною метою є трансляція культурного досвіду поколінь, найбільш доречною є триада навчального діалогу, яка складається з:

- ініціації – майже завжди у формі запитання вчителя;
- відповіді учня на запитання вчителя;
- підсумку – у формі оцінки вчителя [13, 104].

Зважаючи на оновлення змісту освіти, коли пріоритетними стають розвивальні цілі навчання, діяльність учителя має бути спрямована не на збільшення, а на підвищення якості пропонованих учням знань, на розвиток потенційних можливостей кожної дитячої особистості.

Як стверджує К. Роджерс: «Весь континуум шкільного навчання полягає між двома крайніми точками, полюсами. Один полюс – традиційне, директивне навчання, а інший – «людиноцентроване», гуманістичне або вільне навчання...» [10, 77]. Другий полюс передбачає формування рефлексивних навичок в умовах недирективного навчання або педагогічної фасилітації.

Фасилітатор (від англ. facilitate – допомагати, полегшувати) стимулює і спрямовує процес пошуку інформації, що зумовлює зростання самостійності молодших школярів. У дослідженнях М. Ліпмана – критичне (рефлексивне) мислення «thinking for themselves» це і є самостійне мислення [14, 682]. Основна задача вчителя – фасилітатора – спонукати осмислене навчання учнів.

Отже, можна зробити висновок, що саме в умовах розвивальної демократичної системи навчання рефлексія найкраще вдосконалюється й функціонує. У процесі застосування інтерактивних форм і методів навчання, інноваційних підходів до оцінювання, рефлексивні вміння – необхідна складова сучасного навчального процесу.

При переході шкіл від традиційних форм навчання до широкого використання інтерактивних форм і методів у навчальному процесі, особливо в контексті компетентнісного підходу, змінюється завдання оцінювальної діяльності вчителя.

Структура оцінювальної діяльності педагога містить такі етапи:

1. Вибір терміну оцінювання відповідно до навчальної програми: як правильно вибрати такий проміжок часу, за який учні можуть чогось навчитись і набути певних знань.
2. Визначення очікуваних результатів: що необхідно, щоб знали і вміли учні.
3. Визначення критеріїв і стандартів: як можна дізнатися, що учні справді досягли передбачуваних навчальних результатів, що є критерієм, зразком добре виконаної учнівської діяльності.
4. Вибір прийомів перевірки (контролю) знань і вмінь: які прийоми обрати, щоб переконатись у досягненні запланованих результатів уроку чи засвоєння теми [6, 55].

Визначившись із структурними компонентами оцінювальної діяльності вчителя, нижче розглянемо їх відносно традиційної моделі навчання й моделі, що ґрунтується на застосуванні інтерактивних технологій (табл. 1).

Таблиця 1

Оцінювальна діяльність вчителя в різних моделях навчання

Ознака	Традиційне навчання	Навчання, що ґрунтується на застосуванні інтерактивних технологій
Мета (завдання) оцінювання	<ul style="list-style-type: none"> - визначити найкращих за досягненнями учнів; - показати учням, ступінь засвоєння матеріалу; - стимулювати мотивацію учнів до навчання й отримання знань; 	<ul style="list-style-type: none"> - перейти від перевірки знань і невеликої кількості пізнавальних умінь до оцінки широкого спектра вмінь, зокрема соціальних, комунікативних тощо; - спонукати як вчителя, так і учнів до роздумів над якістю навчання й можливостями його підвищення;

	<ul style="list-style-type: none"> - визначити рівень здібностей учнів; - з'ясувати, чи є необхідність у додатковому навчанні або «перенавчанні» 	<ul style="list-style-type: none"> - дати можливість демонструвати свою здатність обдумувати та розв'язувати дискусійні питання тощо; - оцінювати виконання учнями складних колективних завдань; - оцінювати старанність, яку учні вкладають у співпрацю, їхнє прагнення допомагати один одному; - повністю оцінити всі навчальні досягнення учнів, які є результатом їх інтерактивної взаємодії
Термін оцінювання	Віддається перевага тематичному оцінюванню поряд із семестровим і річним	Більше уваги приділяється поточному оцінюванню роботи учнів під час уроку. Оцінка виконує допоміжну, а не окрему пріоритетну і найважливішу функцію вчителя, так зване «м'яке оцінювання»
Засвоєння змісту освіти	Повідомлення теми, завдань і мети уроку	Формулювання очікуваних результатів і мети учнівської діяльності на початковому етапі уроку
Показники (критерії) оцінки	Учитель оцінює результат учня з точки зору встановленої норми, єдиного стандарту; порівнює дії і навчальний результат одного учня з аналогічним результатом іншого або всіх учнів класу	<ul style="list-style-type: none"> - результати навчальної діяльності розглядаються як особисті досягнення учнів; - важливим стає здатність застосовувати компетентності в навчанні і звичайному житті; - результат, отриманий учнем сьогодні, порівнюється з його минулими результатами; визначається динаміка; - акцент робиться на процес і результат навчальної діяльності, а не на оцінку особистості учня; - створюються умови для розвитку особистості учня, що відповідає особистісно-орієнтованому навчанню; - паралельно з оцінюванням, у межах шкали оцінок-балів, забезпечується описове (словесне) оцінювання
Прийоми перевірки (контролю) знань і вмінь	<ul style="list-style-type: none"> - контрольні запитання; - висновки вчителя 	<p>Самооцінювання завжди передують оцінюванню вчителем:</p> <ul style="list-style-type: none"> - учитель характеризує діяльність учня, оцінюючи й обґрунтовуючи її; - учень формулює висновки щодо продуктивності своєї роботи

Нижче визначимо роль учня в системі оцінювання за двома моделями навчання (рис. 1).

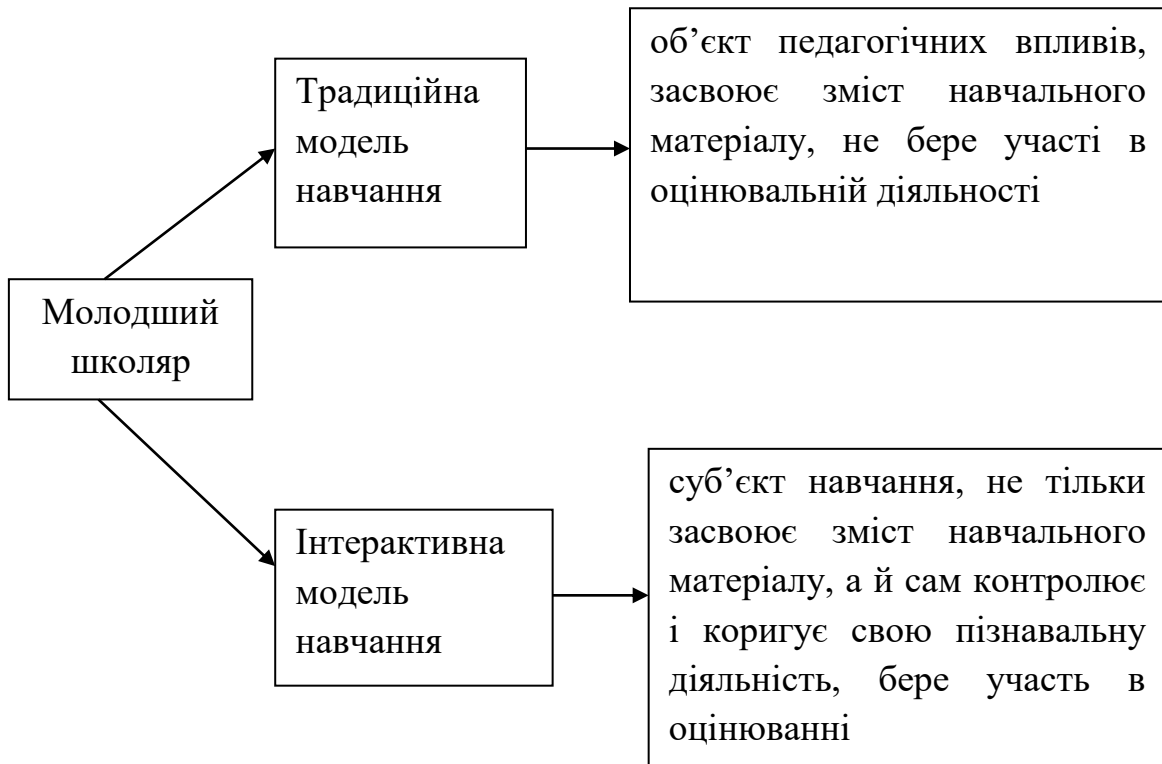


Рис 1. Роль молодшого школяра в системі оцінювання

Такий підхід в оцінюванні дає можливість отримання інформації про те, як вона впливає на самих школярів. Фіксація учнем того, що відбувається під час уроку, виступає джерелом даних, спираючись на які вчитель може коригувати свою діяльність.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Інтерактивне навчання змінює завдання оцінювальної діяльності вчителя, розширює можливості самооцінки молодших школярів. Як наслідок, відбувається не тільки просування учнів у знаннєвому просторі, а й розвиток їх умінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій. Важливо пам'ятати, що, незалежно від того, якого способу оцінювання буде дотримуватися вчитель, його основним завданням є створення умов, за яких позиції зацікавленості, відкритості і відповідальності учнів у навчанні, їх особистісні риси зможуть розвиватися й усвідомлюватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки : изб. психол. труды в 2-х т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 267 с.
3. Ващенко Л. Ф. Из истории оценки в профессиональной деятельности / Л. Ф. Ващенко // Экономика и управление. – 1996. – № 1. – С. 15–17.
4. Глазова О. Види контролю для оцінювання знань і вмінь учнів за 12-бальною системою. Вид. доп. і перероб. – К. : Любисток, 2003. – 64 с.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – № 18 (594). – 45 с.

6. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів: Методичний посібник для вчителів початкової школи / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, О. А. Біда та ін. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 304 с.
7. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : [навч. посіб.] / І. В. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
8. Мойсенюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсенюк. – 4-е видання, доповнене, 2003. – 615 с.
9. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: монографія / за ред. Ляшенка. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 160 с.
10. Роджерс К. Свобода учится / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М., Смысл, 2002. – 527 с.
11. Савченко О. Я. Оцінка вчителя – стимул і орієнтир учнів / О. Я. Савченко // Урок у початкових класах. – К. : Освіта, 1993. – С. 148–153.
12. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : монографія / за ред. Ляшенко О. І., Жука Ю. О. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 200 с.
13. Цукерман Г. А. У истоков учебной общности : микроанализ одного урока в 1 классе / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 104–126.
14. Matthew Lipman Thinking Children and Education // Philosophy for Children and Critical Thinking. – 1993. – 745 с.

REFERENCES

1. Amonashvyly, Sh. A. (1984). *Vospitatelnaia i obrazovatelnaia funktsiia otsenki ucheniia shkolnikov* [Educational function of school evaluation exercises]. M.: Pedagogika. [in Russian].
2. Ananiev, B. H. (1980). *Psikholohiia pedagogicheskoi otsenki* [Psychology of teacher assessment]. M.: Pedagogika. [in Russian].
3. Vashchenko, L. F. (1996). Iz istorii otsenki v professionalnoi deiatelnosti [From the history of evaluation in professional activities]. *Ekonomika i upravleniie*, 1, 15–17. [in Russian].
4. Hlazova, O. (2003). *Vydy kontroliu dlia otsiniuvannia znan i vmin uchniv za 12-balnoi systemoiu* [Types of control for evaluation of knowledge and skills of students for the 12-point system]. K.: Liubystok. [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity [State standard of primary education]. *Pochatkova osvita*, 18 (594), 45. [in Ukrainian].
6. Pomietun O. I., Pyrozhenko, L. V., Bida, O. A. (2011). *Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii u navchanni molodshykh shkoliariv* [The use of interactive technologies in teaching primary school children]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. [in Ukrainian].
7. Lozova, V. I., Trotsko, H. V. (2002). *Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia* [The theoretical basis of education and training]. Kharkiv: OVS. [in Ukrainian].
8. Moiseniuk, N. Ye. (2003). *Pedagogika* [Pedagogy]. [in Ukrainian].
9. Liashenko, O. I. (2011). *Orhanizatsiino-metodychne zabezpechennia monitorynhovykh doslidzhen yakosti zahalnoi serednioi osvity* [Organizational and methodological support of monitoring of quality of secondary education]. K.: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
10. Rodzhers, K., Dzh. Freiberh (2002). *Svoboda uchitsia* [Freedom to learn]. M., Smysl [in Russian].
11. Savchenko, O. Ya. (1993). *Otsinka vchytelia – stymul i oriiientyr uchniv* [Teacher's Assessment – incentive and benchmark for students]. K.: Osvita. [in Ukrainian].

12. Liashenko, O. I., Zhuk, Yu. O. (2014). *Testovi tekhnolohii otsiniuvannia kliuchovykh i predmetnykh kompetentnostei uchniv osnovnoi i starshoi shkoly* [Test Technology Assessment of key and subject competencies of junior and high school students]. K.: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

13. Tsukerman, H. A. (2003). U istokov uchebnoi obshchnosti: mikroanaliz odnogo uroka v 1 klasse [At the root of the educational community: microanalysis of a lesson in 1 grade]. *Voprosy psikhologii*, 4, 104–126. [in Russian].

14. Matthew Lipman (1993). Thinking Children and Education. *Philosophy for Children and Critical Thinking*. [in English].

РЕЗЮМЕ

Парфилова Светлана, Думенко Инна. Интерактивные технологии в контрольно-оценочной деятельности учителя начальных классов.

Статья посвящена анализу педагогического оценивания и контроля учащихся начальной школы. Проведен сравнительный анализ традиционной системы обучения и системы обучения с использованием интерактивных технологий в контексте контрольно-оценочной деятельности. В исследовании применены методы теоретического анализа, сравнения и обобщения источников. Проведенная исследовательская работа показала, что интерактивное обучение меняет задачи оценочной деятельности учителя, расширяет возможности самооценки младших школьников и, как следствие, происходит их продвижение в образовательном пространстве и развитие эмоционально-ценностных ориентаций.

Ключевые слова: младшие школьники, контрольно-оценочная деятельность, самооценка, рефлексия, учебные достижения, качество знаний, учебная мотивация, традиционная система обучения, интерактивные технологии.

SUMMARY

Parfilova Svitlana, Dumenko Inna. The interactive technologies in controlling and evaluation activities of primary school teacher.

The article is devoted to the analysis of pedagogical evaluation and controlling of primary school pupils. There was conducted a comparative analysis of the traditional system of education and educational system using interactive technologies in the context of control and assessment activity. The research used methods of theoretical analysis, comparison and synthesis of sources.

The term "control" means the identification, measurement and assessment of results of educational cognitive activity of pupils. Verification is the procedure of the identification and measurement. In turn, verification is a complex component of control. The control provides feedback between the teacher and the pupil, as well as getting by the teacher objective information about the degree of assimilation of educational material, well-timed identification of shortcomings and gaps in knowledge of children. The purpose of verification of knowledge in the modern school is the definition of the quality level of educational achievements of pupils. Evaluation of educational achievements of the primary school pupils is an integral structural component of the teaching and educational process, which involves consideration of such indicators: the volume and quality of acquired knowledge; the ability to apply this knowledge in practice; the activity of the pupil in gaining knowledge; educational motivation.

Unlike traditional system, the use of interactive technologies in training assumes control not so much of the degree of assimilation of ready knowledge, as of creative deviation from them. The main evaluation criterion is the pupil's personal growth. Reasoned evaluation by the teacher contributes to the most complete disclosure and growth of potential and motivational forces of the child. As a consequence, happens not only the

promotion of pupils in the space of knowledge, but also the development of their abilities, skills, emotional and value orientations.

Summarizing the theoretical, pedagogical and practical approaches to the system of estimation, it can be concluded that it should give the possibility to objectively evaluate the academic achievement of each student and to create an additional mechanism for activation of the potential in all types of educational-cognitive activity.

Key words: *primary school pupils, control and assessment activity, self-appraisal, educational achievements, quality of knowledge, formation of skills and habits, educational motivation, traditional education system, interactive technologies.*

УДК 371.214.41

Володимир Приходько

Придніпровська державна академія
фізичної культури і спорту
ORCID ID 0000-0001-6980-1402

Олександр Томенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1097-965X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/156-166

СПОРТ ВИЩИХ ДОСЯГНЕНЬ: ВІД УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ ДО ПОТРЕБИ ФОРМУВАННЯ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Здійснено аналіз розуміння провідних учених про систему підготовки спортсменів, показано неповноту цього розуміння, що не дозволяє отримати ясність у питанні про те, що є основним результатом функціонування цієї системи. Встановлено, що головним результатом діяльності вдосконаленої системи спортивної підготовки повинно стати становлення суб'єкта спортивної діяльності, який здатний брати на себе відповідальність та забезпечувати якість змагального результату.

Ключові слова: спорт вищих досягнень, спортсмен, система спортивної підготовки, суб'єкт, спортивна діяльність.

Постановка проблеми. Теорія і практика спорту вищих досягнень (далі, *спорту*) являють собою яскравий приклад взаємного зв'язку і впливу, причому такого, який відбувається в обидві сторони: від теорії до практики і навпаки. Практика ж дає нам достатньо прикладів того, що по мірі дорослішання спортсмена, а цей процес можна ототожнювати з рухом від етапу початкової підготовки до етапу максимальної реалізації індивідуальних можливостей і далі до етапу збереження вищої спортивної майстерності, він має набувати все більше рис, притаманних не об'єкту впливу (з боку тренера), а суб'єкту. Цей феномен у теорії спорту ще не дістав достатнього обґрунтування, а отже відсутність відповідних знань об'єктивно стримує процес розкриття фахівцями спорту потенціалу

конкретної особистості - суб'єкта спортивної діяльності, досягнення нею максимально-можливого змагального результату.

Таким чином, чи не найбільш суттєвою генеральною тенденцією того тривалого часу, коли людина починає заняття спортом (зазвичай, з молодшого шкільного віку) і до досягнення максимально-можливих спортивних результатів має відбуватись процес все більшого набуття нею рис суб'єкта. Зауважимо, *має відбуватись*, саме тому, що з тієї ж практики спорту відомі численні випадки, коли після завершення активних занять частина добре відомих спортсменів так і не можуть «знайти себе», не досягають успіхів у професійній діяльності та в устрої власного життя. Натомість, відомі й інші приклади, приміром, В. П. Борзов і С. Н. Бубка, усім відомі легендарні українські спортсмени, які є успішними людьми поза спортом, зробили блискучу професійну кар'єру. Тож проблема набуття діючими спортсменами якостей суб'єкта має не лише утилітарне значення (відповідно до участі суб'єкта у досягненні ним максимально можливих спортивних результатів), але й до виховання особистості, яка, полишивши спорт, має стати відповідальною частиною суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Відповідно до сутності виявленої наукової проблеми, а саме уточнення змісту системи підготовки спортсменів і обґрунтування ролі спортивної діяльності, ми звернулись передусім до вивчення праць найбільш відомих та поважних вітчизняних і зарубіжних авторів.

Поняття «спортивна підготовка» Л. П. Матвеев поширює на процес направленого використання усієї сукупності факторів, що забезпечують більш менш вибіркового вплив на спортивні можливості спортсмена і обумовлюють їх зростання, збереження і реалізацію безпосередньо через спортивні результати. На його думку, як основні складові спортивна підготовка включає спортивне тренування, підготовчо-змагальну практику, а також позатренувальні і позазмагальні фактори підготовки. Без цього побудова сучасної системи ефективної підготовки спортсмена є немислимою [2, 27]. У розглянутих нами працях [1; 3, 4, 5; 7] докладно описані особливості побудови різних існуючих систем підготовки спортсменів та їх складові.

В. М. Платонов слушно зауважує: «...загальна теорія підготовки спортсменів є прикладом сучасних інтегративних наук, в основі яких знаходиться подібність структури внутрішнього функціонування об'єктів, а не їхня приналежність до традиційної дисципліни. Міждисциплінарний підхід дозволяє, по-перше, охопити усю сукупність об'єктів (що відносяться до загальної теорії підготовки спортсменів – *авт.*)», а по-друге, представити обсяг знань, накопичених у межах традиційних дисциплін (теорії і методики спортивного тренування, фізіології, біохімії, морфології, психології та ін.) з позицій можливості їх практичної реалізації при підготовці спортсменів вищої кваліфікації. Доцільність включення у загальну теорію підготовки спортсменів знань з ряду суміжних дисциплін у

якості допоміжних розділів пов'язана з потребою подолання методології механіцизму й вузької спеціалізації у різних науках» [5, 25].

Подані зауваження й методологічні положення, що були сформульовані провідними фахівцями, використані як орієнтир для наших досліджень.

Зазначимо, що у вказаних роботах відсутні відповіді на питання про те, що має являтися кінцевим результатом «системи спортивної підготовки»? Адже саме очікуваний результат визначає зміст елементів системи: без цього до числа елементів системи можна додавати безліч другорядних, а не ті, що в кінцевому рахунку будуть вирішувати змагальний результат. Крім того, не розглянуте питання суб'єкта, немає повного розкриття значення спортивної діяльності для досягнення максимального змагального результату, що й обумовило об'єктивну потребу нашого теоретичного дослідження.

Ціль статті - довести об'єктивну тенденцію розвитку спорту вищих досягнень, яка полягає в потребі конвертації вдосконаленої практики спортивної підготовки у формування спортивної діяльності особи.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, систематизація, логічне конструювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звернемось передусім до сутності явища системи підготовки спортсмена. У найбільш загальному сенсі *під системою* мають на увазі сукупність тих елементів, взаємодія яких породжує інтегративні якості, не присутні кожному з цих окремих елементів. Відтак, *система підготовки спортсмена* – це сукупність педагогічних впливів у ході цілеспрямованого багаторічного навчально-тренувального процесу, що сприяють розвитку як загальнолюдських і моральних якостей особистості, так і формуванню специфічних кондицій молоді людини (спортсмена), потрібних для досягнення високого змагального результату у відповідному виді спорту.

В. М. Платонов зі співавт. (2012) зазначають, що місце тієї чи іншої країни у підсумковій таблиці Ігор Олімпіади визначає безліч факторів внутрішнього життя кожної країни (економічні можливості, стабільність у суспільстві, рівень розвитку науки та освіти, відношення до фізичного виховання і спорту вищих досягнень). Однак за рівних (і схожих – *авт.*) умов ефективність виступів у значній мірі обумовлюється здатністю фахівців в області спорту сформулювати і реалізувати ефективну систему олімпійської підготовки. «Не меншу роль відіграє і здатність відповідних державних органів вірно визначити пріоритети, забезпечити відповідну матеріально-технічну і фінансову підтримку, а також ефективний контроль» [4, 28].

Дані автори також зазначають, що характеризуючи сучасні ефективні системи олімпійської підготовки, варто перед за все відмітити їхню комплексність і у рівній мірі значущу роль різних складових у забезпеченні

кінцевого результату, а без використання на сучасному рівні можливостей всіх наведених (вище) складових не можна розраховувати на успіх [4, 29].

Серед *фізіологічних* засобів, що використовуються, О.Ц. Демінський [1] називає психофізіологічні засоби (акупунктура, масаж і розминка); психофармакологічні (транквілізатори, антидепресанти, психостимулятори, адаптогени); гігієнічні (гідропроцедури, сауна, ультрафіолетове випромінювання, спеціальне харчування, вітамінізацію); правильну організацію харчування; фізіотерапію. Чинники *психологічної підготовки* цей автор поділяє на мобілізуючі, коригуючі та релаксуючі. Мобілізуючі засоби та методи спрямовані на формування настанови на активну інтелектуальну і моторну діяльність спортсмена. Це вербальні засоби (самонакази, переконання), психорегулюючі вправи, фізіологічні вправи (збудливий варіант акупунктури, масаж).

Релаксуючі засоби та методи (психорегулююче тренування (варіант «заспокоєння»), «прогресуюча релаксація», «паузи психорегуляції», заспокійливий масаж). За змістом психологічні чинники поділяються на сугестивні, ментальні та інші (вербальні, образні та вербально-образні), а також соціально-ігрові. Тут О. Ц. Демінський акцентує, одним із основних завдань психолога, як важливої постаті у системі спортивної підготовки є навчання спортсменів прийомам саморегуляції для їх самостійного і свідомого застосування. Класичні приклади прийомів – психорегулююче і психом'язове тренування. Уявне тренування сприяє формуванню у спортсмена вміння швидко відбирати з усього потоку інформації, що до нього надходить, найбільш значущі, а також правильні ознаки раціональних рухових дій [1, 25-40].

Доведено, що найбільш ефективним у тренуванні спортсменів високої кваліфікації у частині видів спорту є застосування спеціально-підготовчих засобів, систематизованих на основі техніко-тактичних дій і комбінацій, які найчастіше трапляються у змагальній діяльності [1, 41-42].

Однак зауважимо, що слабо розкритою є роль *дидактичних чинників* у системі спортивної підготовки, які окрім завдань навчання руховим діям, дають змогу сприяти «організації спортивної діяльності» [1, 41].

Щодо поданого, звернемо увагу на глибоку тезу Л. П. Матвєєва, який підкреслював, що ведучи мову про розвиток індивіда у спорті, потрібно мати на увазі закономірний процес кількісних і якісних якостей особистості, що відбуваються тривалий час і є незворотними за своїми генеральними тенденціями, котрі проявляються в різних життєвих стадіях. Осмислюючи, відповідно до тих самих норм, роль виховання в індивідуальному розвитку, потрібно бачити глибоку спорідненість і разом з тим суттєві відмінності цих процесів, що не дозволяють їх змішувати. Виховання як соціально-детермінований процес направлено впливу на розвиток індивіда за певних умов здатне оптимізувати тенденції розвитку

особистості в тій мірі, в якій вона залежить не лише від виховання, але також від генетичних та інших факторів [2, 16].

Між тим, лише загальним пунктиром, лише у першому наближенні намічене автором поняття «спортивна діяльність», що є вкрай важливим для сучасного спорту. Л.П. Матвеев дослівно пише щодо цього наступне: «...поняття спортивна діяльність можна на достатніх підставах тлумачити як частковий синонім поняття спорту. Суворо кажучи, під спортивною діяльністю потрібно мати на увазі саме те у спорті, що втілене у поведінку спортсмена у процесі його підготовки до спортивного змагання і у ході самого змагання. При такій трактовці спортивної діяльності логічно розрізняти два її підтипи: спортивно-підготовчу і власне змагальну діяльність» [2, 27].

Очевидно, що для визначення поняття спортивна діяльність потрібно звернутись, передусім, до поняття суб'єкта (його формування, сутності явища суб'єктності, відповідальності суб'єкта за власну життєдіяльність і т.д.). Як загальну тенденцію, з вітчизняної практики спорту вищих досягнень, можна виділити те, що спортсмени, у яких склалась у свідомості дійсність зі своєї спортивної дисципліни, і які знаходяться на етапах максимальної реалізації індивідуальних можливостей і збереження вищої спортивної майстерності, суттєво більш самостійні у своїх діях і у прийнятті рішень.

Так, у нашій бесіді В. В. Петровський (тренер олімпійського чемпіона зі спринту В. Борзова) наголошував, що вже тоді, у першій половині 1970-х років він дослухався до думок свого вихованця і наводив такий приклад. Хоча як перший номер збірної СРСР з легкої атлетики В.Борзов мав наперед складені, перевірені і затверджені плани тренувань, Валерій не прагнув їх формально виконувати. Траплялось, зробивши усього лише легку пробіжку на початку тренування, він підходив до тренера і казав йому, що буде краще, якщо цим його тренування і обмежиться, і тренер погоджувався. Адже В. В. Петровський розумів, що відповідальний і суворий до себе спортсмен «просто так» не відмовиться від запланованого. Очевидно, розумів тренер, його підопічний щось відчуває, чогось сьогодні боїться (можливо небажаної травми).

Відомо, також, що багаторазовий рекордсмен світу зі стрибків з жердиною С. Бубка в останні роки спортивної кар'єри не часто дослухався до порад свого тренера. По-перше, йому вже самому було зрозуміло що і як потрібно робити у тих або інших обставинах змагань. По-друге, втомлювала потреба вишукувати слова і переконувати тренера раз по раз у своїй правоті.

Як видно з поданого, мова йде про прояви саме спортивної діяльності, коли спортсмен у повній мірі відбувся як її суб'єкт, який аналізує ситуацію і приймає самостійні рішення. Відтак, у навчально-тренувальному процесі на якомусь етапі з'являються два (рівноправні) суб'єкти: тренер і спортсмен.

Ми не володіємо одкровеннями представників ігрових видів спорту, але зрозуміло, що кожен з них у повсякденному житті, на футбольному полі

чи тенісному корті не лише прагне виконати настанову тренера, але й у значній мірі, аналізуючи ситуацію що склалась, безперервно сам приймає рішення. Отже, наприклад, вже при комплектуванні команди виконавцями різних ігрових амплуа, тренеру треба точно знати і брати до уваги «спортивну історію» кожного претендента на місце на футбольному полі, адже зазвичай дорослі спортсмени вже сформували свій стиль поведінки, який важко змінюють. Тому, і селекціонерам клубу, і головному тренеру, приймаючи рішення, вкрай важливо отримати об'єктивні відомості про спортсмена: наскільки гравець є дисциплінованим на полі (чи часто заробляє непотрібні і небезпечні для своєї команди штрафні і пенальті, отримує без ігрової необхідності жовті картки і видалення); наскільки гравець дисциплінований за межами футбольного поля (коло спілкування, вже набуті «слабкості», можливі порушення спортивного режиму), що буде заважати йому підтримувати спортивну форму в період відпустки і перебування за межами спортивної бази команди; наскільки він чесний, щоб «не за страх, а за совість» відпрацьовувати свій контракт, а не шукати штучні причини для лікування і відновлення; наскільки він навчає мий, щоб у процесі входження в команду, постійно коригувати дії на футбольному полі, приводячи їх у відповідність з установкою тренера, а значить, стаючи, все більш корисним колективу; наскільки він травматичний, чи здатний без пошкоджень виходити з частих єдиноборств і швидко відновлюватися після міні травм; наскільки швидко він оцінює ситуацію, приймає рішення, оперативне і якісно виконує необхідні команді саме в даний момент техніко-тактичні дії [6].

Зрозуміло, що спортивна діяльність формується по мірі становлення спортсмена відповідно до закономірностей переходу кількісних змін у нову якість. Щоб управляти цим переходом, треба розуміти: він чимось схожий на зусилля думаючих батьків «поставити на ноги» своїх дітей, хоча тим самим вони їх втрачають, бо образно кажучи, стають непотрібні молодій порослі.

Думаючий тренер теж має розуміти, якщо він утворює зі своїм спортсменом таку собі систему, його вихованець, як об'єкт впливу усієї системи спортивної підготовки, усього лише виконавець «закладеної програми». Очевидно, що у більшості видів спорту, включаючи олімпійські дисципліни, цього сьогодні недостатньо, «одна голова добре, а дві краще».

Насправді процес освіти особистості, про який тут йде мова, розпочинається з формування спортсменом, який вже розуміє власну відповідальність за кінцевий результат, образу «себе у бажаному майбутньому». Потрібно уявити, якою людиною, яким спортсменом я бажаю себе бачити. Якщо такий образ, за допомоги тренера та інших близьких дорослих створений, він є надійним дороговказом не лише у спортивній діяльності, але й життєдіяльності особистості.

Але щоб таке було можливим у ході формування і реалізації системи спортивної підготовки, серед необхідного іншого, має бути забезпечене таке. Пріоритет має отримати не тільки вдосконалення навчально-тренувального процесу, він залишається ніби всередині, представляючи собою ядро, сутність обговорюваного явища, але більш широкою рамкою об'єктивно виступає багатогранний процес підготовки спортсменів і команд. Це означає, що якщо ми будемо як і раніше розглядати тренера, всього лише як фахівця, що забезпечує високу якість навчально-тренувального процесу, ми не перейдемо до більш високого рівня організації та управління у спортивній підготовці, а саме до забезпечення оптимальної організації всього багатогранного змісту підготовки спортсменів і команд з ігрових видів спорту.

В. Шамардін обґрунтовує: «Сьогодні футбол розвивається у напрямку високої рухливості гравців, швидкісної техніки, інтуїтивно-творчих дій, покладених у основу імпровізації, подальшої інтенсифікації, що проявляється у збільшенні швидкості гри, що забезпечує необхідний результат» [8, 133].

Об'єктивно важливо, при такій постановці питання, бачити в сучасному тренері зі спорту професіонала, якого вже давно в ряді зарубіжних країн називають менеджером. Того наставника, який успішно поєднує здатність до планування навчально-тренувального процесу з умінням укомплектувати склад саме тими гравцями, які потрібні для реалізації створеної ним концепції гри, здатний підпорядкувати своїй волі наявних виконавців, зорганізувати в злагоджено-діючий механізм всіх фахівців, що відповідають за інформаційне, матеріально технічне, медичне, психологічне та інше забезпечення команди.

Серед тих сторін навчально-тренувального процесу, які все ще не отримують в практиці підготовки юних спортсменів в Україні достатньої уваги, знаходиться поки що умовно названа нами, «ментальна підготовка» спортсменів. Йдеться про все більш очевидну тенденцію, коли без відповідного стану інтелекту не можуть бути використані у повній мірі накопичені можливості загальної та спеціальної фізичної, техніко-тактичної та інших видів підготовки. «Ментальна підготовка» розгортається на схемах гри, точніше, на розумінні техніко-тактичних дій, використовуваних при організації гри в атаці і обороні. Тут мислення провідних гравців будується не на вербальній комунікації, але за єдиними, хоча й багатоваріантними схемами гри (згадаймо, тренерів в хокеї, баскетболі та інших видах з блокнотом і фломастером в руках). Крім того, і це важливо, мислення на основі схем гри дозволяє легіонерам, які у повній мірі не освоїли мову нової для них країни, швидко вливатися в нові ігрові колективи і, навіть, ставати їхніми лідерами.

Однією з найбільш важливих тенденцій, що стосуються вдосконалення «ментальної підготовки», для забезпечення якої потрібно як акцентоване використання широко відомих прийомів, так і створення принципово нових педагогічних практик діяльності спортивних наставників, є першочергова увага в ігрових видах спорту і єдиноборствах до такої якості як швидкість. Йдеться про прояв цієї якості не тільки в сенсі швидкості переміщення по полю (майданчику) або швидкості якісного виконання потрібного на даний момент технічного прийому, що забезпечує успіх. Звертаємо увагу на потребу швидкої оцінки мінливої ігрової ситуації і прийняття рішення про термінове виконання саме цього техніко-тактичного прийому (якщо такої оцінки і дій немає, телекоментатори, приміром, кажуть що гравець «дивиться футбол»).

Аналізуючи зміст вітчизняної теорії спортивного тренування, приймаючи участь у захисті дисертацій за спеціальністю 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт», ловиш себе на думці, що пріоритет відданий таким аспектам і виділенню предмету дослідження, що радше притаманні роботам на здобуття наукового ступеня з біології, адже акценти тут робляться на проблемах забезпечення максимального, по мірі дорослішання, розкриття потенціалу тілесності, на підвищенні резервних можливостей організму, на підведенні спортсменів до основних стартів на піку функціонального стану, у той час як становлення суб'єкта і становлення спортивної діяльності оминається.

Отже, як узагальнення усього поданого, визначимо що *спортивна діяльність* примітна таким станом мислення і контрольованої особистістю власної активності, коли кваліфікований спортсмен не лише здатний брати на себе відповідальність за власну поведінку, з огляду на наступні тренування і змагання, але й проявляти потрібну тут і зараз ініціативу і винахідливість для забезпечення досягнення (і повторення) потрібного змагального результату.

Висновки

1. На даний час усе ще доволі розмитими залишаються уявлення про зміст системи підготовки спортсменів. О. Ц. Демінський намагався ретельно окреслити зміст елементів такої системи, але це завдання так і не розв'язане саме тому, що не було визначено які саме результати має вона забезпечувати. Як ми довели, головним підсумком впливу цієї системи на особистість має бути поступове становлення суб'єкта спортивної діяльності, що розв'язує проблему відповідальності спортсмена за змагальний результат, а також виховання тієї особистості, яка «знайде себе», полишивши активні заняття спортом.

2. Визначення спортивної діяльності як стану мислення і контрольованої активності, коли діючий спортсмен не лише здатний брати відповідальність за власні дії, з огляду на наступні тренування і змагання, але

й проявляти потрібну тут і зараз ініціативу і винахідливість з метою досягнення (і повторення) потрібного змагального результату, дає більш чіткі орієнтири для навчально-тренувального процесу і системи підготовки спортсменів.

3. Виведення на перший план проблеми становлення суб'єкта спортивної діяльності, яка повертає тему олімпійського і професійного спорту до поля педагогічної науки, так одночасно і привертає увагу до оновлення змісту професійної підготовки і діяльності сучасних тренерів.

Перспектива подальших розвідок пов'язана з дослідженням специфіки формування і сутності спортивної діяльності у різних видах спорту. Адже очевидно, що хід становлення і способи прояву спортивної діяльності, наприклад, у спортивній гімнастиці, де від спортсмена вимагається чітке дотримання встановлених правилами змагань норм, та у футболі, у якому виправданою є результативна імпровізація гравців, будуть суттєво відмінні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демінський О. Ц. Дидактичні основи оптимізації спортивного тренування : монографія / Демінський О. Ц. – К. : Вища шк., 2001. – 238 с.
2. Матвеев Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты : учебник для вузов физической культуры / Матвеев Л. П. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Советский спорт, 2010. – 340 с.
3. Платонов В. Н. Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение / Платонов В. Н. – К. : Олимпийская литература, 2014. – 624 с.
4. Платонов В. Н. Подготовка спортсменов разных стран к Олимпийским играм / В. Н. Платонов, Ю. А. Павленко, В. В. Томашевский. – К. : Изд. дом Д. Бураго, 2012. – 336 с.
5. Платонов В. В. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
6. Приходько В. В. О перспективах содержания дальнейших исследований по проблемам развития игровых видов спорта / В. В. Приходько // Современное состояние и тенденции развития физической культуры и спорта : матер. II Всероссийской заочной науч.-практ. конф. с междун. участием, 10 нояб. 2015, Белгород. – С. 339-344.
7. Приходько В. В. Удосконалення організації та змісту наукових досліджень з фізичної культури і спорту в Україні як важлива передумова їх реформування / О. А. Томенко, О. В. Михайличенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / гол. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 3 (57). – С. 419-429.
8. Шамардин В. Характеристика и особенности атакующих действий футбольных команд высокой квалификации / В. Шамардин // Спортивный вестник Приднестров'я. – 2011. - № 1. – С. 133-136.

REFERENCES

1. Demins'kyy, O. Ts. (2001) Dydaktychni osnovy optymizatsiyi sportyvnoho trenuvannya [Didactical bases of sports training optimizations]: Monograph. K. : Vyshcha shk., 238 p.
2. Matveev, L.P. (2010) Obschaya teoriya sporta i ee prikladnyie aspekty [General theory of sport and applied aspects]: Textbook for institutions of higher education of physical culture. M. : Sovetskiy sport, 340 p.
3. Platonov, V. N. (2014) Periodizatsiya sportivnoy trenirovki. Obschaya teoriya i ee prakticheskoe primeneniye [Division into periods of the sports training. A general theory and practical application]. K.: Olimpiyskaya literatura, 624 p.
4. Platonov, V. N., Pavlenko, Yu. A., Tomashevskiy, V. V. (2012) Podgotovka sportsmenov raznyh stran k Olimpiyskim igram [Preparation of sportsmen of different countries to the Olympic games]. K. : Izd. dom D. Burago, 336 p.
5. Platonov, V. N. (2004) Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. Obschaya teoriya i ee prakticheskie prilozheniya [The system of preparation of sportsmen is in olympic sport. General theory and practical applications]. K.: Olimpiyskaya literatura, 808 p.
6. Prihodko, V.V. (2015) O perspektivah soderzhaniya dalneyshih issledovaniy po problemam razvitiya igrovyyih vidov sporta [About the maintenance prospects of further researches on the problems of game sports development]. Sovremennoe sostoyanie i tendentsii razvitiya fizicheskoy kultury i sporta. Mater. II Vserossiyskoy zaochnoy nauch.-prakt. konf. s mezhdun. Uchastiem, Belgorod. p. 339-344. (In Russian).
7. Prykhod'ko, V.V., Tomenko, O.A., Mykhaylychenko, O.V. (2016) Udoskonalennya orhanizatsiyi ta zmistu naukovykh doslidzhen' z fizychnoyi kul'tury i sportu v Ukrayini yak vazhlyva peredumova yikh reformuvannya [Improvement of organization and maintenance of scientific researches from a physical culture and sport in Ukraine as important pre-condition of their reformation] Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi / hol. red. A.A. Sbruyeva, Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka, no. 3 (57), p. 419-429. (In Ukrainian).
8. Shamardin, V. (2011) Harakteristika i osobennosti atakyushih deistvii fytbolnih komand visokoi kvalifikatsii [Description and features of attacking actions of soccer commands of high qualification]. Sportivni visnik Pridniprov'ya, no. 1, p. 133-136. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Приходько Владимир, Томенко Александр. Спорт высших достижений: от усовершенствования системы спортивной подготовки спортсменов к потребности формирования спортивной деятельности.

Осуществлен анализ представлений ведущих ученых о системе подготовки спортсменов, показана неполнота этих представлений, что не позволяет получить ясность в вопросе о том, что является основным результатом функционирования этой системы. Установлено, что главным результатом деятельности усовершенствованной системы спортивной подготовки должно стать становление субъекта спортивной деятельности, способного брать на себя ответственность и обеспечивать качество соревновательного результата.

Ключевые слова: спорт высших достижений, спортсмен, система спортивной подготовки, субъект, спортивная деятельность.

SUMMARY

Prukhodko Volodymyr, Tomenko Oleksandr. Sport highest achievements: From improving training athletes to the need to establish sports activities.

The system of athlete - a combination educational influences during a focused multi-training process, contributing to the development of a general human and moral qualities of the person, and the formation of the specific condition of the young man (athlete) required to achieve a high competitive performance in the sport.

However, poorly disclosed the role of teaching factors in sports training system, which in addition to learning motor tasks actions enable the organization to promote sports activities personality. As a general trend, with domestic practice sports higher achievements, you can select that athletes have emerged in the minds of the validity of their sporting discipline, and which are at the stages to realize individual potential and preservation of high sports significantly more independent in their actions and decision-making.

Sports activities formed to the extent of becoming an athlete person under the laws of transformation of quantitative changes in the new quality. To manage this transition, we must understand: it something like the effort of thinking parents «put up» their children, although in doing so they lose them, because figuratively speaking, become useless young shoots.

The process of formation of the person which is in question begins with the formation of an athlete who already understand their responsibility for the final result image «itself in the desired future». You need to imagine what kind of person to whom an athlete I would see myself. If the image with the help of a coach or other adult family created by a reliable guide not only for sports activities, but also a person of life.

Sports activity is remarkable such as thinking and controlled by a person's own activity as a skilled athlete is not only able to take responsibility for their own behavior, given the following training and competition, but also exercise the right here and now, initiative and resourcefulness to ensure the achievement (and repetition) competitive desired result.

Key words: sport of the highest achievements, sportsman, sports training system, subject, sports activity.

УДК 37.013.42

Алла Рижанова

Харківська державна академія культури

ORCID ID 0000-0002-3332-9748

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/166-175

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

На підставі аналізу тенденцій розвитку інформаційного суспільства та сутності соціально-педагогічної діяльності обґрунтовується актуалізація соціокультурних технологій у вирішенні соціальних проблем як України, так і людства, зокрема соціально-педагогічними засобами. Процес соціального розвитку людини як активного соціального суб'єкта не лише певної країни, регіону світу, але й світової спільноти, має докорінно змінитися відповідно до соціокультурних вимог сучасності. У соціально-педагогічній діяльності, ще за часів її виникнення в індустріальному суспільстві, активно застосовувалися соціокультурні технології задля гармонізації соціального розвитку соціального суб'єкта та його соціального середовища. Проте в умовах інформаційного суспільства ці технології потребують оновлення через розширення меж соціального середовища й ускладнення вимог до соціальних суб'єктів. Соціокультурні технології соціально-педагогічної діяльності мають забезпечити набуття людиною

(різноманітними групами, суспільством) не лише громадянського змісту соціальності (найвищого в індустріальному суспільстві), але і регіонального, глобального.

Ключові слова: соціокультурні технології, соціально-педагогічна діяльність, інформаційне суспільство.

Постановка проблеми. Однією з провідних ознак інформаційного суспільства є процес творення глобальної культури людства, який об'єктивно актуалізує значення соціокультурних технологій для соціальних перетворень у всіх сферах культури. Це, у свою чергу, потребує змін технологій соціального розвитку людини (інших соціальних суб'єктів), щоб сприяти формуванню нового (відсутнього у філогенезі) змісту її соціальності – регіонального (європейського, південноамериканського тощо) та глобального. Цілеспрямований розвиток соціальності всіх соціальних суб'єктів гармонізується сьогодні через соціально-педагогічну діяльність, яка має теж оновлюватися, відповідаючи на виклики інформаційної культури. Отже, соціально-педагогічна діяльність має збагачуватися інноваційними соціокультурними технологіями, щоб, піднявши соціальних суб'єктів на новий рівень соціального розвитку, уможливити динаміку соціокультурних технологій створення глобальної культури людства та забезпечити «тріумф особистості» (Д. Несбітт, П. Ебурдін) в неї.

Аналіз актуальних досліджень. Сутність та розмаїття соціокультурних технологій досліджували В. Банерушев, О. Богданов, Л. Дяченко, В. Князєв, І. Терещенкова, Є. Холостова та інші; соціально-педагогічну діяльність та її технології – О. Безпалько, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, С. Харченко та інші; інформаційне суспільство – Б. Єрасов, П. Ебурдін, Д. Несбітт, В. Шейко та інші; застосування соціокультурних технологій в історії соціального виховання на Слобожанщині (XIX – поч. XX ст.) – В. Маштакова. Педагогічний, зокрема соціально-педагогічний аспект ЗМІ відображено в наукових працях О. Невмержицької – роль розважальних програм центральних каналів телебачення України як чинник морального виховання підлітків, Ю. Казакова – педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів, І. Курліщук – педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації, С. Семчук – особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку, А. Шведова – соціально-педагогічні аспекти телебачення та тележурналістики. Соціально-педагогічну діяльність в умовах інформаційного суспільства вивчає Т. Швець. а саме громадянську соціалізацію старшокласників у позакласній діяльності, зокрема на міжнародному рівні. Цілком справедливо автор, разом із розвитком громадянськості юнаків, висуває питання сприяння набуттю їх регіональної соціальності – європейськості – та глобальної через громадянське загартування учнів старших класів у безпосередній співпраці насамперед із однолітками європейських країн, у набутті практичного досвіду громадянської діяльності

на міжнародному рівні (міжнародні конкурси «Розвиток мережі Євроклубів», міжнародна Модель ООН, Молодіжний Європейський форум «YES», проект «Пізнаємо Європу разом»). Проаналізували вплив культури, зокрема мистецтва, на динаміку соціальності людини в умовах інформаційного суспільства О.Хендрик (розвиток соціальності студентів мистецьких спеціальностей засобами хореографічного мистецтва) та Ю.Лисенко (соціально-педагогічні чинники впливу сучасної естрадної музики на молодіжну субкультуру). Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів у сучасному інформаційному просторі дослідила А.Тадаєва, доводячи необхідність керування процесом медіа-, кіберсоціалізації початківців. Погоджуємося з автором щодо доцільності обґрунтування нового компоненту соціальної компетентності учнів молодших класів – інформаційного (поряд із комунікативним та громадянським) у глобальній культурі для запобігання інформаційного рабства людини. Різноманітні соціокультурні технології пропонує застосовувати Н.Максимовська у сфері дозвілля студентської молоді для активізації, надихання студентів на суспільні перетворення та вдосконалення соціокультурних умов існування в інформаційному суспільстві через активну просоціальну суб'єктну позицію та інтенсивну взаємодію в позанавчальний час як на терені ВНЗ, так і у відкритому дозвіллевому просторі. Дійсно, це сприятиме соціальному розвитку шляхом реалізації соціальної творчості молоді. Погоджуємося з автором, що саме анімаційна соціально-педагогічна діяльність зі студентами у сфері дозвілля уможливить досягнення ними найвищого рівня соціальності – соціальної культури, яка мотивуватиме молодь на соціокультурні перетворення й не лише дозвілля. Проте взаємозв'язок соціокультурних технологій і соціально-педагогічної діяльності як з історичного погляду, так і на сучасному етапі досліджено недостатньо.

Мета статті – визначити традиційний взаємозв'язок соціокультурних технологій і соціально-педагогічної діяльності та виявити напрями вдосконалення останньої через зазначені технології в інформаційному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Інформаційне суспільство, початок становлення якого культурологи [1; 4] відносять до середини ХХ століття, характеризується, насамперед, домінуванням знання, інформації, інформаційних технологій у розвитку всіх сфер культури людства нової доби. Отже, соціокультурні технології цього періоду передусім набувають характеру інформаційних. «Щільніші» взаємини населення планети, завдяки новим інформаційним технологіям (Інтернет, мобільний зв'язок тощо), переміщують «вогнище соціальних конфліктів» з економічної сфери (притаманній індустріальному суспільству) до сфери культури [9, 164], ми б навіть підкреслили – до серцевини культури, а саме: у площину цінностей. Ціннісні конфлікти характерні для інформаційної культури не лише на суспільному рівні (між індивідами та соціальними групами), а й на

регіональному (між країнами і групами країн) та глобальному (між регіонами світу та групами регіонів). Водночас, розширення й урізноманітнення інформаційних технологій, що охоплюють весь світ, провокують формування глобальної культури людства, єдиної для всього населення планети, яке в режимі «on-line» спостерігає за «всіма» і «кожним» у будь-якому куточку Землі. Щоб загострення ціннісних конфліктів не призвело до суїциду світової спільноти, а перетворило специфіку розмаїття етнічних, релігійних, расових тощо культур у загальнолюдське багатство, необхідні інноваційні (оскільки відсутні у філогенезі) соціокультурні технології управління культурною динамікою соціумів з метою їх оптимізації та підвищення ефективності розвитку культури всього людства. Тобто маємо вже сьогодні виховувати людей із соціальними якостями, які були би здатні до створення таких технологій. І дійсно, голова «Римського клубу» А. Печчеї, економіст за освітою, довів ще у XX столітті, що однією з глобальних проблем виживання людства є саме людські якості [6]. А це вже актуалізує значення соціально-педагогічної діяльності в інформаційному суспільстві.

Соціально-педагогічна діяльність – як науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання в усіх сферах з метою не примусового набуття та розвитку соціальності суб'єктів соціуму, виникла в індустріальному суспільстві, ще у XIX столітті; вона стала ознакою демократичних процесів у ньому та сприяла їх розвитку [3]. За тих часів вона була спрямована на досягнення громадянської соціальності, мала соціально-національний характер, обмежувалася територією певної громади та країни. Проте в основу цієї діяльності було закладено застосування соціокультурних технологій як її провідної специфіки у розвитку соціальності людини, оскільки через спрямування активності, творчості особистості на перетворення її соціального середовища, підвищення рівня його культури відбувається найефективніше соціальне вдосконалення всіх соціальних суб'єктів. Наприклад, Й. Песталоцці [5] запропонував соціально-педагогічну модель сільського мікросоціуму, щоб через розвиток «людськості» неможливого населення досягти покращення його соціального стану, що, у свою чергу, сприятиме соціальній гармонії в суспільстві. Специфікою цієї моделі була активна участь самої людини у вдосконаленні соціальних обставин свого життя. Швейцарський педагог – перший, хто заговорив про соціальне виховання бідноти через участь в удосконаленні соціуму. Більш того, активну участь соціального суб'єкта у зміні соціальних обставин свого життя Й. Песталоцці розглядав як можливість мирного, безреволюційного здійснення суспільних перетворень. Складовими елементами соціально-педагогічної моделі Й. Песталоцці були виховні впливи урядового керування, законодавства і суду, звичаїв та традицій громадської життєдіяльності, релігії, громадської думки, самоврядування, ефективної господарчо-економічної діяльності населення, його соціального захисту, а також сімейне виховання й

освіта. Отже, всі складові соціокультурного середовища застосовувалися в соціальному вихованні і, водночас, на них спрямовувалася соціальна активність та творчість селян. Принципом соціально-педагогічної діяльності для поширення демократичних соціальних взаємин є принцип субсидіарності [7].

Ці технології та принцип соціально-педагогічної діяльності досі залишаються актуальними в Україні для розвитку соціальної суб'єктності, соціальної активності та відповідальності наших громадян, громадянської ідентифікації населення, а через це й досягнення консолідованості та інтеграції країни, що є передумовою для вирішення нею складних завдань інформаційної доби. На жаль, поступовий розвиток вітчизняної соціально-педагогічної діяльності було перервано запровадженням авторитарного устрою держави в ХХ ст., а, як відомо, ця діяльність за своєю сутністю можлива лише в демократичному суспільстві. Тому відновлення соціальної педагогіки відбулося в нашій країні тільки в 90-х роках, з набуттям Україною самостійності та незалежності. Таким чином, соціально-педагогічна діяльність виникла як засіб гармонізації взаєморозвитку соціального суб'єкта та його соціального середовища на добровільних і взаємовигідних засадах. Педагогічними засобами створюються сприятливі умови розвитку здатності людини до проектування й реалізації соціокультурних перетворень. Проте особливої актуальності набувають і соціокультурні технології, і соціально-педагогічна діяльність в «епоху змін».

Процес соціального розвитку людині як активного соціального суб'єкта не лише певної країни, регіону світу, але й світової спільноти, має докорінно змінитися відповідно до викликів сучасності. Проте в умовах інформаційного суспільства соціокультурні технології потребують інновацій через розширення меж соціального середовища та ускладнення вимог до соціальних суб'єктів. Соціокультурні технології соціально-педагогічної діяльності повинні забезпечити набуття людиною (різноманітними групами, суспільством) не лише громадянського змісту соціальності (найвищого в індустріальному суспільстві), але й регіонального, глобального. Соціальність нині розглядається як мета соціального виховання (ієрархія соціальних цінностей, соціальних якостей, соціальної поведінки) та соціально-виховний результат (прояв індивідуального позитивно-творчого ставлення до соціального буття, зокрема до сімейного, етнічного, релігійного, громадянського, регіонального, глобального тощо, до людини як соціального суб'єкта) [3].

Соціокультурні технології мають специфіку за змістом та методикою реалізації. За змістом вони спрямовані на збереження, відтворення та розвиток культури соціуму в цілому та її субкультур. Оскільки ці процеси неможливі без людини, то в інформаційному суспільстві соціально-педагогічна діяльність покликана забезпечити формування таких цінностей та якостей соціальних суб'єктів, які в процесі становлення глобальної культури людства уможливають подолання громадянського й регіонального різновидів

егоїзму. Провідним принципом соціально-педагогічної діяльності інформаційної доби є принцип гармонізації соціальності людини, групи, соціуму. За змістом на *індивідуальному* рівні – сприяння гармонійному засвоєнню сімейних, етнічних, суспільних тощо цінностей на шляху до глобальних, гармонізація процесів самопізнання й усвідомлення своєї соціальної цінності кожним індивідом. На *національному* рівні – це гармонізація соціальних цінностей: а) людини, групи, регіону країни, суспільства; б) різних груп (політичних, етнічних, релігійних тощо); в) різних поколінь (діти, дорослі, люди похилого віку); г) суспільства, регіону світу, глобальних цінностей людства. На *регіональному* рівні – гармонізація цінностей окремих країн регіону, регіону та інших регіонів, регіону та людства. На глобальному рівні соціально-педагогічна діяльність має сприяти гармонізації цінностей Заходу і Сходу, Півночі і Півдня заради виживання та розквіту людства. Ефективність соціально-педагогічної діяльності в розвитку нових видів соціальності особистості сприятиме розробці й реалізації соціокультурних технологій у нових масштабах: регіонів світу (наприклад, Європи, Латинської Америки тощо) та планетарному, а, отже, і регіональних та глобальних соціально-педагогічних технологій. Соціальна культура Людини за соціокультурних перетворень забезпечуватиме наступність та безпечність динаміки культури інформаційного суспільства як для пересічної особистості, різноманітних груп, суспільств, груп суспільств, людства та природи.

За методикою реалізації соціокультурні технології охоплюють провідні соціальні інститути та заклади певної культури, які через скоординовану й узгоджену діяльність досягають культурних змін. Тому в соціально-педагогічній діяльності соціокультурні технології інформаційної доби неможливі без залучення як традиційних соціальних інститутів, закладів, засобів (родина, школа, громадські організації, ЗМІ, дозвілєві заклади тощо), оновлених (інтерактивні радіо, телебачення, неурядові та міжнародні громадські організації тощо), так і інноваційних (Інтернет, мобільний зв'язок, соціальні мережі тощо). У систему соціально-педагогічної діяльності сучасного інформаційного людства мають увійти і міжнародний туризм, і глобальна волонтерська діяльність, і віртуальні форми соціального виховання (віртуальна екскурсія, Інтернет-клуб, Смарт-бібліотека, віртуальний колаж тощо). Підвищення ролі засобів масової комунікації потребує розробки соціально-педагогічних технологій не лише усвідомлення ролі глобальних інформаційних каналів у розвитку культури, зокрема соціальної, кожної людини, суспільства, але й захисту від маніпулювання їх свідомістю, від формування нового виду залежності – інформаційного рабства. Такі технології вже почали розроблятися, але дуже повільно і не для всіх категорій соціальних суб'єктів. Наприклад, нагальною є потреба розробки педагогічних технологій соціальної адаптації та інтеграції до інформаційної культури поколінь, які культивувалися переважно в умовах індустріального суспільст-

ва. Актуальними залишаються соціокультурні технології соціально-педагогічної діяльності, спрямовані на профілактику та корекцію інформаційної агресії, Інтернет та комп'ютерної залежності, кіберзлочинності, ейджизму тощо.

Умовою вдосконалення соціально-педагогічних технологій в інформаційному суспільстві є підвищення якості професійної підготовки соціально-педагогічних фахівців [8] та створення умов для засвоєння соціально-педагогічних знань, умінь, навичок кожною людиною з метою усвідомленого позитивного впливу на інші соціальні суб'єкти й запобігання маніпулюванню індивідуальною та суспільною свідомістю.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, соціокультурні технології та соціально-педагогічна діяльність взаємопов'язані, оскільки соціальна педагогіка застосовує соціокультурні технології для досягнення вищого рівня соціальності людини, що забезпечує розширення масштабів реалізації соціокультурних технологій для мирного й безпечного перетворення культури людства в усіх її сферах відповідно до інформаційної доби. Для України, крім того, актуальними залишаються соціокультурні технології соціально-педагогічної діяльності індустріальної доби на соціально-національному рівні, оскільки невирішені питання сформованості соціальної суб'єктності, спрямованості громадян на соціальну творчість заважають соціальній консолідації суспільства, громадянській самоідентифікації населення, а, отже, стабільному соціокультурному розвитку країни в європейському та глобальному просторах.

Напрямами вдосконалення соціально-педагогічної діяльності в інформаційному суспільстві є розширення соціальних суб'єктів – регіон світу, глобальне людство, отже, потребують обґрунтування соціокультурні технології регіональної та глобальної соціально-педагогічної діяльності, що водночас викликає необхідність удосконалення громадянського, етнічного, сімейного різновидів соціального виховання, зважаючи на регіональні та глобальні соціальні цінності. Найскладнішим завданням є розробка технологій управління соціальним розвитком соціальних суб'єктів у віртуальному середовищі, гармонізації соціального виховання в процесі кіберсоціалізації. Соціально-педагогічна діяльність має нині ґрунтуватися на формах розвитку соціальності через Інтернет, мобільний зв'язок, комп'ютерні соціальні ігри, соціальні мережі тощо. Це викликає необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, здатних до розробки таких форм фахової діяльності.

Серед перспективної тематики подальших розвідок є обґрунтування соціально-педагогічних технологій регулювання соціального виховання окремих закладів, районів, територіальних громад, регіонів країни, соціально-педагогічних технологій використання глобальних інформаційних комунікацій у соціальному вихованні, моделей соціального виховання певних країн, регіонів світу, людства інформаційної доби; розробка методик

соціального виховання певних категорій населення, зокрема вирішення проблеми вдосконалення соціального розвитку людей похилого віку, з метою запобігання їхньої маргіналізації в інформаційному суспільстві; створення технологій координації виховних зусиль усіх соціокультурних сфер країни, удосконалення підсистеми соціально-педагогічного менеджменту в Україні, розробка та реалізація моделі вітчизняного національного соціально-педагогічного центру, обґрунтування й фахова підготовка соціально-педагогічних аналітиків тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ерасов Б. С. Социальная культурология / Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 591 с.
2. Максимовська Н. О. Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля : анімаційний підхід : монографія / Н. О. Максимовська. – Х. : Тім Пабліш Груп, 2015. – 368 с.
3. Малько А. О. Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки : монографія / А. О. Малько. – Х. : ХДАК, 2004. – 280 с.
4. Нэсбитт Д. Что нас ждет в 90-е годы? Мегатенденции. Год 2000. Десять новых направлений на 90-е годы / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М. : Республика, 1992. – 404 с.
5. Песталоцци И. Г. Лингард и Гертруда // Песталоцци И. Г. Избр. пед. произведения в 3-х т. – Т. 1. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 325–677.
6. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
7. Рижанова А. О. Розвиток соціальної суб'єктності та принцип субсидіарності соціально-педагогічної діяльності // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Вип. 48. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – С. 130–141.
8. Рижанова А. О. Соціально-педагогічне сприяння сучасним інтеграційним процесам України та вдосконалення професійної підготовки відповідних фахівців // Збірка наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». – 2015. – № 11. – С. 98–101.
9. Шейко В. М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець XIX – початок XXI ст.) : монографія : в 2 т. – Т. 1. / В. М. Шейко. – Х. : Основа, 2001. – 520 с.

REFERENCES

1. Yerasov, B. S. (1997). *Sotsialnaia kulturologiia [Social culturology]*. M.: Aspekt Press.
2. Maksymovska, N. O. (2015). *Sotsialno-pedahohichna dialnist zi studentskoiiu moloddu u sferi dozvillia: animatsiinyi pidkhid [Social-pedagogical activities with student youth in leisure field: animation approach]*. Kh.: Tim Pablish Grup.
3. Malko, A. O. (2004). *Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku sotsialnoi pedahohiky [Theoretical and methodological foundations of developing social pedagogy]*. Kh.: KDAK.
4. Nesbitt, D., Eburdin, P. (1992). *Chto nas zhdet v 90-ie hody? Mehatendentsiyi. God 2000. Desiat novykh napravlenii na 90-ie hody [What's waiting for us in the 90-ties? Megatendencies. Year 2000. Ten new directions for 90-ties]*. M.: Respublika.
5. Pestalozzi, I. H. (1961). *Lingard i Gertruda [Lingard and Gertrude]*. *Pestalozzi I. G. Izbr. ped. proizvedenia v 3-kh t. T.1*, (pp. 325–677). M.: Izd-vo APN RSFSR.
6. Peccei, A. (1985). *Chelovecheskiie kachestva [Human traits]*. M.: Progress.
7. Ryzhanova, A. O. (2015). *Rozvytok sotsialnoi subiektnosti ta pryntsyp subsydiarnosti sotsialno-pedahohichnoi [Developing social subjectness and subsidiarity principle of social-pedagogical activities]*. *Pedahohika ta psykhohihiia*, 48, 130–141. Kh.: KNPU im. H. S. Skovorody.

8. Ryzhanova, A. O. (2015). Sotsialno-pedahohichne spriannia suchasnym intehtsiinym protsesam Ukrainy ta vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky vidpovidnykh fakhivtsiv [Social-pedagogical facilitation of contemporary integration processes of Ukraine and improvement of professional skills of corresponding specialists]. *Zbirka naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii universytetu "Ukraina"*, 11, 98–101.

9. Sheiko, V. M. (2001). *Kultura. Tsyvilizatsia. Hlobalizatsia (kinets XIX – pochatok XXI st.): V 2 t. [Culture. Civilization. Globalization (late XIX – early XXI century): in 2 vol.]*. Т. 1. Kh.: Osnova.

РЕЗЮМЕ

Рыжанова Алла Социокультурные технологии и социально-педагогическая деятельность в условиях информационного общества.

На основе анализа тенденций развития информационного общества и сущности социально-педагогической деятельности обосновывается актуализация социокультурных технологий в решении социальных проблем как Украины, так и человечества, в частности социально-педагогическими средствами. Процесс социального развития человека как активного социального субъекта не только конкретной страны, региона мира, но и мирового сообщества, должен в корне измениться в соответствии с социокультурными требованиями современности. В социально-педагогической деятельности, ещё со времен её возникновения в индустриальном обществе, активно использовались социокультурные технологии для гармонизации социального развития социального субъекта и его социальной среды. Однако в условиях информационного общества эти технологии требуют инноваций из-за расширения границ социальной среды и усложнения требований к социальным субъектам. Социокультурные технологии социально-педагогической деятельности должны обеспечить достижения человеком (разнообразными группами, обществом) не только гражданского содержания социальности (высшего в индустриальном обществе), но и регионального, глобального.

Ключевые слова: социокультурные технологии, социально-педагогическая деятельность, информационное общество.

SUMMARY

Ryzhanova Alla. Socio-cultural technologies and social-pedagogical activities in information society.

Based on analysis of information society development tendencies and the nature of social-pedagogical activities, the significance of sociocultural technologies in solving social problems of Ukraine, as well as of humanity, with social-pedagogical means is given a rationale. The process of social growth of a person as an active social subject of not just a single country, world region, but of worldwide community as well has to change fundamentally according to contemporary sociocultural demands. Sociocultural technologies were actively used in social-pedagogical work since its emergence in industrial society in order to harmonize social growth of a social subject and social environment. However, these technologies require innovations in information society through expansion of social environment limits and raising demands for social subjects. Sociocultural technologies of social-pedagogical activities should provide a person (various groups, society) with not only civic contents of sociality (the highest in industrial society), but also with regional and global ones.

Sociocultural technologies are specified according to contents and methods of implementation. By content, they are aimed at preserving, recreating and developing society's culture as a whole, as well as its subcultures. As these processes are impossible without involvement of a human being, the social-pedagogical activities in information society should ensure the formation of values and social subjects' qualities that will enable

overcoming civic and regional varieties of egoism in the process of establishing humanity's global culture. Therefore, the effectiveness of social-pedagogical activities in developing new kinds of social personality will facilitate development and implementation of sociocultural technologies on a different scale – the world regions scale (for example Europe, Latin America etc.) and planetary scale. Human social culture, transformed through sociocultural changes, will ensure the inheritance and safety of information society's culture dynamics for an average person, various groups, societies, groups of societies, humanity and nature. In terms of implementation methods, sociocultural technologies cover the leading social institutes and establishments of a certain culture, which achieve cultural changes through coordinated and orderly activities. That is why sociocultural technologies of information age are impossible in social-pedagogical activity without involving traditional (family, school, civic organizations, mass-media, recreation institutions etc.), renewed (interactive radio, television, non-governmental and international civic organizations etc.), as well as innovative (Internet, social networks etc.) social agents.

Thus, sociocultural technologies and social-pedagogical activities are interconnected, as social pedagogy uses sociocultural technologies to achieve the highest level of human sociality, which ensures the expansion of the scales of implementing sociocultural technologies for peaceful and safe transformation of human culture in all its fields in accordance with information age.

Key words: *sociocultural technologies, social-pedagogical activities, information society.*

УДК 159.954:001.891

Наталія Твердохліб

Вінницький державний педагогічний
університет ім. Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0001-5999-874X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/175-183

ПРОБЛЕМА КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Мета статті – розглянути проблему креативності як важливої здатності створювати нове. Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури. Зазначається, що креативність підрозділяють на інтелектуальну й соціальну та розкрито їх особливості. Підтримується думка вчених, які відносять креативність до основних рис індивіда. Розглянуто зміст понять креативної особистості та креативної освіти. Дається власне визначення креативності. Подальший напрям досліджень буде спрямований на розвиток креативності особистості.

Ключові слова: *креативність, педагогічна креативність, креативна особистість, творчість, творчі здібності, розвиток креативності.*

Постановка проблеми. Під впливом глибоких суспільно-політичних трансформаційних процесів освіта України зазнає суттєвих змін. Конструктивні перетворення в системі освіти (у тому числі початкової) потребують підготовки кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готовий до змін, здатний до інноваційної діяльності, професійної, соціальної мобільності [9, 354–355].

Актуальним питанням педагогічної науки XXI століття є проблема дослідження креативності особистості. Це пов'язано зі змінами в педагогічній освіті та з вимогами до майбутніх учителів. Сьогодні освіта потребує професійно-креативних спеціалістів, здібних до креативної роботи зі школярами та дітьми дошкільних закладів.

Професія вчителя завжди потребує великої уваги до особистості, до її творчості та креативності.

Для того, щоб чіткіше висловити поняття «креативність» як наукової категорії, необхідно проаналізувати головні підходи до вивчення цієї діяльності, зокрема творчої, як однієї з видів діяльності особистості з позиції філософії, психології та педагогіки.

Аналіз актуальних досліджень. Термін «креативність» є актуальним та широко розповсюдженим у наукових дослідженнях, якому багато науковців дають своє визначення.

Важливі положення щодо розкриття проблеми креативності знаходимо в наукових працях таких учених, як А. Грецов, С. Девіс, Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Моляко, О. Нікітюк, Я. Пономарьов, Н. Рождественська, Е. Торренс та ін.

У сучасній психолого-педагогічній науці багато наукових праць присвячено й проблемі розвитку креативності, зокрема таких учених, як: О. Акімова, Н. Вишнякова, О. Вознесенська, В. Дружинін, Т. Демидова, Е. Ільїн, О. Нікітюк, Л. Туріщева, Т. Любарт, К. Торшина, М. Клементєва, С. Поліщук та ін. Креативна особистість учителя досліджена в працях таких науковців, як: Р. Гуревич, С. Сисоєва, Г. Тарасенко та інші.

Креативність, творчість у процесі вивчення музичного мистецтва вивчена в дисертаційних дослідженнях В. Фрицюк, С. Репетій.

Мета статті – оглянути теоретичні джерела щодо креативності особистості.

Методи дослідження: теоретичні основи дослідження креативності – аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, яке дало обґрунтування визначення даного феномена.

Завдання статті: вивчити стан досліджуваної проблеми у філософській, психолого-педагогічній літературі, уточнити сутність поняття креативність, креативна особистість, креативна освіта.

Виклад основного матеріалу. Термін «креативність», якому багато науковців дають своє визначення, є актуальним та широко розповсюдженим у наукових дослідженнях.

Для початку визначимо, що в 60-х роках XX століття першим увів термін «креативність» Дж. Гілфорд. Саме поняття креативності є багатограним. Це підтверджують, крім науковців, педагогічні та психологічні енциклопедичні джерела.

На сьогоднішній час спостерігаються відмінності у визначенні поняття креативності: учені по-різному визначають її місце в структурі особистості, рівень розуміння проявів креативності.

Велике значення в дослідженні поняття «креативність» відіграють відомі психологи А. Маслоу та Е. Торренс.

А. Маслоу співвідносив креативність із продуктивністю й обмежував креативність деякими традиційними сферами людської діяльності. Частково він вважав, що будь-який художник, поет, композитор живе творчим життям. Креативними в його розумінні могли бути вчені-теоретики, художники, письменники, винахідники. У його розумінні креативність – прерогатива окремих професій [6, 222].

Такі вчені, як Ф. Баррон, С. Девіс, Т. Емебайл вважають, що креативність виникає внаслідок поєднання таких факторів: структура індивідуальності, навички, наявність проблеми, оточення і вказують, що творчі здібності вроджені, вони не змінюються.

Якщо поглянути на креативність як цінність, то вчені розглядають її як розвиток своєї діяльності та бажання створювати щось нове.

За твердженням О. Дунаєвої, «креативність» визначається як здатність особистості сприйняти проблему та, використовуючи найоптимальніші для цього можливості, створити новий, оригінальний продукт соціальної важливості [4, 6].

Цілком і повністю підтримуємо думку вчених, які відносять креативність до основних рис індивіда і вказують, що вона прямо взаємопов'язана з іншими рисами. Така творча здатність особистості до продукування нових ідей має можливість проявитись як на несвідомому, так і на свідомому, орієнтувально-перетворювальному, дослідницькому рівнях. Фахівці в галузі дидактики стверджують, що креативність органічно залежить від характеру людини, її вроджених хистів. Якщо мова йде про сприйняття, то тут варто наголосити на вмінні індивіда бути неупередженим, цілісним, самостійним, чітко розпізнавати те, чого не помічають інші.

А. П. Шаповалов, Д. В. Чернілевський підрозділяють креативність на інтелектуальну й соціальну, у якій можна виділити педагогічну креативність. Інтелектуальна креативність – це невід'ємна частина людської перетворюючої творчої діяльності, що пов'язана з вирішенням теоретичних і практичних проблем. Педагогічна креативність – це визначена психічна й соціальна готовність особистості викладача, що дозволяє змінити ситуацію таким чином, щоб педагог і той, кого навчають, могли ефективно взаємодіяти у шкільній діяльності, досягти взаєморозуміння, зменшити непорозуміння, ліквідувати конфлікти [11, 36].

Розглядаємо креативність як самостійну, цілеспрямовану діяльність особистості, у результаті якої створюються нові явища дійсності; це прагнення особистості висловити свої почуття.

Ми погоджуємося з визначеннями науковців, що креативність – це творчість, яка породжує нові ідеї, речі, бачить оточення по-своєму, вона корисна в житті кожної особистості. Такі люди – це творчі винахідники, їхнє мислення пов'язане з пізнанням та створенням нового.

З погляду психологів, креативність – це здатність мислити, творити по-новому, а саме знаходити оригінальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях.

Є. Ільїн поняття креативності розширює до безкінечності. Тому, говорячи про креативність, слід хоча б відзначити, про яку креативність іде мова: креативність як здібності, або креативність, як особливості особистості (особистості-креативи) [5, 178].

А. Маслоу співвідносив креативність із продуктивністю й обмежував креативність деякими традиційними сферами людської діяльності. Частково він вважав, що будь-який художник, поет, композитор живе творчим життям. Креативними в його розумінні могли бути вчені-теоретики, художники, письменники, винахідники і більше ніхто. У його розумінні креативність – прерогатива окремих професій [6, 222].

Деякі психологи розглядають креативність як вроджені здібності, за допомогою яких творча ідея може втілитися більш ефективно. Тим більш, на думку А. Грецова, креативність – це неединична здібність особистості, а цілий комплекс особливостей інтелекту і якостей, і вона тією чи іншою мірою властива всім людям, а не є унікальною психологічною якістю, «печаткою генія». Звичайно ступінь її вираження відрізняється, однак у більшості людей вона досить достатня, щоб творчо підходити до вирішення тих чи інших проблем і при цьому її можна активізувати і тренувати [2, 265–266].

У своєму дослідженні Т. Демидова визначає креативність як деякий особливо глибинний засіб особистості, який обумовлює здібність до конструктивного, нестандартного мислення й поведінки, інтенцію на відкриття нового та активне подолання стереотипів, що склалися і які проявляються в різних формах незалежно від внутрішньої установки [с. 85–86]. Креативність – реалізація своїх творчих здібностей, бажання змінювати навколишню дійсність [3, 102].

На думку О. Михальнової, креативність – це спільна здібність до творчості, яка характеризує особистість у цілому. Вона проявляється в різних сферах активності [7, 42].

Завдяки ідеям вчення про креативність і новим дослідженням креативність можна дефініювати як якість людини, спрямована на створення нових рішень для відомих або нових задач (продуктивна креативність) і народження нових оригінальних ідей (експресивна креативність). Нове рішення може при цьому виникнути з того, що уже існуючі компоненти або розташовуються по-новому, або отримують нову оригінальну структуру. Тому

важливо сьогодні розглядати креативність не як дар Божий, а як здібність, яку кожний із нас може тренувати й розвивати [1, 4–7].

Креативність – це ті самі творчі здібності людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні; здібність отримувати незвичайні результати нестандартними способами. Сучасний погляд на властивості креативної особистості та їх розвиток, і взагалі на проблеми творчості і обдарованості характеризується підвищенням інтересу та розширенням масштабів наукової зацікавленості в цьому питанні.

А. Сологуб визначає, що креативна особистість – це особистість, що виявляє чуттєвість до проблеми (зіркість пошуку проблеми), оригінальність, гнучкість, швидкість, асоціативність, критичність мислення, ретельність у розробці ідей та чіткість у їх практичному впровадженні є креативною. У свою чергу, креативна освіта – це навчально-виховний процес, у якій дослідництво (творчість) учня-дослідника й головної дійової особи є визначальною, що забезпечує їх включення в самотворення креативної особистості [10, 115–116].

Аналіз попередніх досліджень дає можливість визначити креативність як: 1) універсальний засіб психіки особистості; 2) можливість «створювати за межами» ситуацій, винайти новий творчий шлях.

У психолого-педагогічній літературі часто порівнюють творчість із креативністю, як синоніми. Існують визначення поняття «творчість», які можна порівняти з поняттям «креативність». Дослідженням сутності творчості, умов її розвитку займаються різні науки, у тому числі філософія, психологія та педагогіка.

Якщо поглянути на креативність як на цінність, то вчені розглядають її як розвиток своєї діяльності та бажання створювати щось нове.

Креативність проявляється в можливості пропонувати оригінальні ідеї, швидко розв'язувати різні завдання. Єдиного визначення креативності на теперішній час ще не існує, хоча проведено багато досліджень, кожне з яких дало теоретичний та практичний результат.

Ці дослідження засвідчують, що креативність, як якість особистості, виражається в діяльності людини; вона поєднана з: мисленням, сприйняттям, уявою, відчуттям, емоціями, увагою, у результаті чого й виникають творчі результати в діяльності.

У XXI столітті багатьма науковцями (О. Вознесенська, В. Фрицюк та ін.) продовжується дослідження з проблеми креативності, обґрунтовані його загальні поняття, а саме: креативна особистість, креативна освіта, креативна педагогіка та ін.

Ми вважаємо креативною ту особистість, яка має високий творчий потенціал із нестандартним мисленням, прагненням до відкриття нового, постійно прагне до творчості, до нових винаходів, захоплюється новими

ідеями, творчо працює й хоче створити нове, реалізувати в реальність свої задуми, ідеї, уяву, фантазію.

Як стверджує М. Олексюк, креативність як структура особистості, що динамічно розвивається, характеризується самотуністю та цілісною сукупністю таких рис особистості, як-от: творчим потенціалом, творчою активністю, творчою спрямованістю, творчою індивідуальністю, ініціативністю, імпровізаційністю, що значно впливає на формування творчої зрілості [8, 78].

Більшість учених креативність розуміють як сукупність розумових та особистісних якостей особистості, у результаті яких проявляється та розвивається творчість.

Узагальнюючи всі вище вказані означення (креативності), схилиємося розуміти креативність як психогенетичну здатність (природну властивість) будь-якої людини народжувати будь-що нове, що є сприятливим інтегруючим чинником соціалізації. А креативна особистість – це особистість, що виявляє чуттєвість до проблеми (зіркість пошуку проблеми), оригінальність, гнучкість, швидкість, асоціативність, критичність мислення, ретельність у розробці ідей та чуткість у їх практичному впровадженні є креативною.

Розглядаємо креативність як самостійну, цілеспрямовану діяльність особистості, у результаті якої створюються нові явища дійсності, це прагнення особистості висловити свої почуття.

Ми погоджуємося з визначеннями науковців, що креативність – це творчість, яка породжує нові ідеї, речі, бачить оточення по-своєму, вона корисна в житті кожної особистості. Такі люди – це творчі винахідники, їхнє мислення пов'язане з пізнанням та створенням нового.

На наш погляд, креативність являє деяку протилежність стандартності, конформності – вміти знаходити вирішення завдань оригінально з великою часткою фантазії.

Таким чином, поняття «креативність» має безліч підходів, але головним є бажання особистості щось створити. Тому, описуючи креативність, важливо уточнити, про яку саме креативність іде річ: креативність як творчі здібності, чи креативність як сукупність розумових та особистісних якостей особистості.

Невирішеними залишаються питання розвитку креативності особистості. Тому, розглядаючи креативність як сферу творчості особистості, важливо направити цей вид діяльності на розвиток.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проаналізувавши дослідження науковців з проблеми розвитку креативності, ми дійшли до висновку, що на сьогоднішній день у педагогічній теорії та практиці ця проблема є надзвичайно актуальною.

Аналіз філософських учень (Платон, М. Бердяєв) та психолого-педагогічних праць (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, В. Моляко, Томіна,

Р. Стернберг, А. Маслоу та ін.) дозволив установити, що саме через креативність особистість здатна створювати нове. У статті розглянуто: психолого-педагогічні підходи до вивчення поняття креативності особистості в наукових дослідженнях.

Поняття «креативність» розглядалися з різних точок зору філософів, психологів, педагогів. Аналізуючи визначення креативності, вважаємо, що єдиного визначення даного поняття поки що не існує. Вчені, в основному, виділяють деякі напрями вивчення креативності, зокрема здатність особистості до творчості.

Отже, поняття «креативність» має безліч підходів, але головним є бажання особистості щось створити. Іншими словами креативність – це поєднання індивідуальних властивостей, якостей, які не належать до психологічних якостей або до особливої творчої здібності людини. Вона не належить до окремих видів діяльності, а проявляється в різних ситуаціях і в різних мірах її вияву притаманна всім особистостям, а не тільки обдарованим.

Досліджуючи визначення науковців, визначаємо що креативність майбутніх учителів музичного мистецтва – творча індивідуальність, бажання виділитися.

Разом із тим, у визначенні креативності робиться великий акцент на особисту готовність до творчого перетворення. Креативність розуміють як оригінальність у створенні нового, а творчість – як активну діяльність особистості.

Перспективний напрям подальшого наукового дослідження полягає в створенні методичних рекомендацій для розвитку креативності особистості. Педагогу-експериментатору, який розвиває креативність у особистості, необхідно добре знати і брати до уваги творчі потреби та інтереси. Творчі завдання є засобом взаємодії особистості з педагогом. Таким чином, педагог знаходить різні шляхи для розвитку креативності, створюючи творчі завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бос, Э. (2008). *Как развивать креативность*. Ростов н/Д.: Феникс. (Boss, E. (2008). *How to develop creativity*. Rostov n/D: Phoenix).
2. Грецов, А. (2008). *Психологические тренинги с подростками*. Санкт-Петербург: Питер. (Hretsov, A. (2008). *Psychological trainings with teenagers*. SPb.: Peter).
3. Демидова, Т. В. (2003). *Развитие креативности как устойчивого свойства личности в старшем школьном возрасте* (дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Армавир. (Demidova, T. V. (2003). *Development of creativity as a sustainable quality of the personality in senior school age*. (PhD thesis). Armavir).
4. Дунаева, О. М. (2008). *Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця. (Dunaeva, A. N. (2008). *Formation of the pedagogical creativity of the future teachers in the process of professional training*. (DSc thesis abstract). Vinnitsa).
5. Ильин, Е. П. (2011). *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер. (Ilin, E. P. (2011). *Psychology of creativity and giftedness*. SPb.: Peter).

6. Маслоу, А. (2007). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер. (Maslow, A. (2007). *Motivation and personality*. SPb.: Peter).

7. Михалева, О. Ю. (2003). *Развитие креативности детей в условиях досуга (на примере изобразительной деятельности)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Москва. (Mikhaleva, O. Y. (2003). *The development of creativity in conditions of leisure-time (on the example of visual activity)*. (PhD thesis). Moscow).

8. Олексюк, М. В. (2013). Розвиток креативності у дітей молодшого шкільного віку на уроках музики. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, 2, 78–81. (Oleksjuk, M. V. (2013). Development of creativity in children of junior school age at music lessons. *Actual questions of art pedagogy*, 2, 78–81).

9. Пушкар, Л. В. (2015). Змістові та структурні характеристики музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (45), 354–355. (Pushkar, L. V. (2015). Content and structural characteristics of musical competences of bachelors of primary education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1, 354–355).

10. Сологуб, А. І. (2012). Профільна креативна освіта творчо обдарованих учнів. *Креативна педагогіка*, 6, 115–116. (Solohub, A. I. (2012). Profile creative education of creatively gifted students. *Creative pedagogy*, 6, 115–116).

11. Чернілевський, Д. В. (2005). *Проектування та менеджмент сучасного вищого навчального закладу*. Вінниця: Вінницький соціально-економічний інститут ВНЗ ВМУРОЛ «Україна». (Chernylevskiy, D. V. (2005). *Design and management of modern higher education institution*. Vinnitsa: Vinnytskyi socio-economic institute of the HEI "Ukraine").

РЕЗЮМЕ

Твердохлеб Наталья. Проблема креативности личности в научных исследованиях.

Цель статьи – рассмотреть проблему креативности как важной способности создавать новое. Методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы. Отмечается, что креативность подразделяют на интеллектуальную и социальную и раскрыты их особенности. Поддерживается мнение ученых, которые относят креативность к основным чертам индивида. Рассмотрено содержание понятий креативной личности и креативного образования. Дальнейшее направление исследований будет направлено на развитие креативности личности.

Ключевые слова: креативность, педагогическая креативность, креативная личность, творчество, творческие способности, развитие креативности.

SUMMARY

Tverdokhlib Nataliia. The problem of creativity of the personality in scientific researches.

In the article the problem of the creativity as an important ability to create something new is considered. Based on the analysis of psychological and pedagogical sources, scientific literature and personal experience, an analysis of the concept of "creativity" is carried out. Many approaches to the study of this phenomenon have been studied. The relevance of this topic is noted. Today, education requires professional and creative professionals capable of creative work with schoolchildren and preschool children.

This concept is considered by modern foreign and native scientists. An analysis of the literature suggests that this problem acquired the greatest urgency in the twenty-first century. The article describes creativity as an individual's quality, aimed at creating new solutions, original ideas, creating a new, original product of social importance. It is noted that creativity is divided into intellectual and social and their features are revealed. The opinion of scientists who attribute creativity to the main features of the individual is

supported. The content of the concepts of creative personality and creative education is considered. It gives its own definition of what a creative person should be.

It is determined that creative abilities are a constituent of creativity of the future teachers of musical art.

Creativity is defined as the structure of the personality, which is characterized by the identity and integrity of the totality of such personal qualities as: creative potential, creative activity, creative orientation, creative individuality, initiative, improvisation.

Analysis of the literature under study in accordance with the study of creativity helps in creating their own definition of creativity. The author concludes that creativity has many approaches, but the main thing is the desire of the individual to create something, and the creativity of the future teachers of musical art is a creative individuality, a desire to stand out thanks to music.

Consequently, the concept of "creativity" has many approaches, but the main thing is the desire of the individual to create something. The use of theoretical materials in the educational process will help to increase interest of the future teachers of musical art in creativity.

A promising direction for further scientific research is the creation of methodological recommendations for the development of creativity of the future teachers of musical art.

Key words: *creativity, pedagogical creativity, creative personality, creation, creative abilities, development of creativity.*

УДК 796.056-057.875:159.96

Андрій Титович

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4283-4105

Ірина Востоцька

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5684-1015
DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/183-193

ПСИХІЧНИЙ СТАН ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПОРТСМЕНА

У статті проаналізовано визначення ієрархічної підструктури психічного стану, який є важливим не тільки в методологічному плані, але і в теоретичному, оскільки підкреслює необхідність різнобічного комплексного підходу до дослідження цього явища.

Мета статті: вивчення проблеми психічних станів, що виникають у зв'язку з тренувальною діяльністю спортсменів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератур; психологічне, педагогічне тестування; методи математичної обробки даних.

Результати дослідження. У дослідженні показано, що на динаміку психічних станів діють зовнішні і внутрішні чинники: вік спортсмена, спортивний стаж, інтенсивність тренувань, емоційна неврівноваженість, рівень тривожності, домінантності, спілкування.

Практичне значення. Отримані дані знайдуть застосування в подальших наукових дослідженнях проблеми індивідуалізації тренувального процесу на основі врахування психічного стану спортсменів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Вивчення навіть у тренувальною діяльністю спортсменів, до цього часу не стало предметом

систематичних досліджень, хоча це є вельми суттєвим не тільки для психології як науки, а й для практики спорту.

Ключові слова: *психічний стан, спортивна діяльність, особистість, тренувальна діяльність, дослідження.*

Постановка проблеми. З психологічної точки зору діяльність людини обумовлюється складною взаємодією двох видів психічного напруження: емоційного й вольового. Перше досить часто буває неусвідомленим, слабо регульованим або зовсім здійснюється автоматично, воно спричиняє переживання. Друге – усвідомлене, довільне і породжує вольове зусилля. Їх взаємодія полягає в тому, що кожне з них проявляється не тільки, безпосередньо, у самій діяльності, але й одне в одному. Так, наприклад, перед змаганнями у спортсмена емоції викликають такі переживання, які досить успішно стимулюють його до діяльності і зводять нанівець вольові зусилля. Одночасно будь-яке вольове зусилля має в своїй основі емоційний початок [3]. Досить часто передзмагальне емоційне напруження регулюється й оптимізується цілеспрямованим вольовим зусиллям. Вважається, що емоційна активність призводить до збільшення енергетичного потенціалу спортсмена, а вольові зусилля обумовлюють економічність використання ним цієї енергії.

За А. Н. Леонтьєвим, компонентами діяльності є мотиви, що спонукають людину до неї, за допомогою яких ця діяльність реалізується в житті. Практична діяльність суб'єкта здійснюється завдяки функції психічних процесів, що реалізуються певними якостями особистості [6].

У даному випадку важливо виділити наступне: психологи вважають, що психічні стани є системою, що обумовлює співвідношення та взаємодію психічних процесів з одного боку і ступеня їх реалізації в залежності від індивідуально-психологічних якостей особистості з іншого. Відсутність довготривалого прояву певного психічного стану, постійної його зміни, відповідно дії зовнішніх і внутрішніх чинників, багатокomпонентності та міри вираженості, є факторами, що обумовлюють невизначеність поняття «психічного стану», яке до сьогоденішнього дня не має загальновизнаного тлумачення.

У роботах дослідників психічний стан розглядався як складне, багатокomпонентне й багатогранне явище. При цьому психічний стан розуміється і як складний, цілісний прояв особистості в даних конкретних умовах і в конкретний момент часу (Н. Д. Левітов, А. І. Пуні) [6, 1], і як стан психічної регуляції діяльності (В. І. Медведєв, А. М. Парачєв) [7], і як реакція людини на зовнішній вплив (Є. П. Ільїн) [4] або системна реакція адаптації (Н. Д. Завалов, В. А. Пономаренко) [7]. В. Н. М'ясищєв розуміє під психічним станом загальний функціональний рівень, на тлі якого розвивається процес, що характеризує його як тимчасовий, але відносно стійкий рівень психологічної активності людини [2].

У роботі В. А. Семиченко термін психічний стан трактується як явище, що свідчить про стійкість відповідних проявів у психічному житті людини, їх однотипності і повторюваності протягом чітко фіксованого періоду.

А, наприклад, Є. П. Ільїн розглядає психічні стани разом із функціями емоцій, розуміючи їх як структурну одиницю емоційно-вольової сфери спортсмена [6].

Ще менша визначеність цього поняття наведена у психологічному словнику під редакцією А. В. Петровського та М. Г. Ярошевського (1998). Вони пишуть, що: «психическое состояние – понятие, используемое для условного выделения в психике индивида относительно статического момента, в отличие от понятия процесс... и понятия психическое свойство» [6]. Ще більш загальне трактування терміну, що розглядається, можна зустріти в новому тлумачному словнику української мови: «стан – це сукупність ознак, рис, що характеризують предмет, явище в даний момент, відповідно до певних вимог щодо якості, ступеня готовності» [5]. Хоча в цьому визначенні все ж підкреслюється головна особистість стану, що він *характеризує ... явище в даний момент і відповідно до певних вимог щодо ... ступеня готовності*.

Найбільш повне тлумачення поняття психічний стан було зроблене Л. Д. Столяренко. Вона пише, що: «психические состояния представляют собой целостные характеристики психической деятельности за определенный период времени» [3].

У психічних станах виділяються три загальних виміри: мотиваційно-спонукальний, емоційно-оціночний та активаційно-енергетичний. Психічні стани людини характеризуються цілісністю, рухливістю, відносною стійкістю, взаємозв'язком із психічними процесами і властивостями особистості, індивідуальною своєрідністю, типовістю, крайньою різноманітністю й полярністю.

Під цілісністю розуміється те, що вони в певний проміжок часу характеризують всю психічну діяльність у *цілому* і при цьому виражають конкретну взаємодію *всіх* компонентів психіки. Таке розуміння функції психічних станів зобов'язує серйозно, глибоко й системно вивчати їх роль у різних сферах життя людини і, безумовно, у спортивній діяльності, яка є чудовою ареною для таких досліджень.

Рухливість психічних станів полягає в їх мінливості, у наявності стадій протікання (початок, певна динаміка, кінець).

Під відносною стійкістю психічних станів розуміють те, що їх динаміка менш виражена, ніж динаміка психічних процесів. Л. Д. Столяренко пише, що психічні процеси, стани і властивості особистості є найтіснішими засобами, які взаємозв'язані між собою [5]. Психічні стани впливають на психічні процеси, водночас вони є тлом їх протікання. У той самий час вони виступають у якості

«будівельного матеріалу» для формування якостей особистості, перш за все, характерологічних.

Полярність психічних станів тлумачиться як наявність для кожного з них протилежності, наприклад: активність – пасивність, упевненість – невпевненість.

У межах завдань нашого дослідження (мається на увазі визначення ролі психічних станів у підвищенні ефективності спортивної діяльності) важливе значення має виявлення психічних станів, що характеризують *професійну пригодність* до діяльності спортсмена в конкретному виді спорту. На сьогоднішній день під психічним станом, що характеризує професійну придатність розуміють усвідомлення суб'єктом значущості своєї професії, стану радощі й успіхів у роботі, стану вольової активності. Крім того, в аналізі спортивної діяльності і, особливо, при визначенні засобів її активізації та оптимізації, вельми суттєве значення має дослідження психічного стану професійної (спортивної) зацікавленості. Для неї характерні: усвідомлення значущості спортивної діяльності; прагнення більше узнати про неї й активно діяти в її області; концентрація уваги на об'єктах, що зв'язані з нею.

Особливе значення для дослідження ролі психічних станів у спорті мають підходи, у яких аналізуються стани психічної напруги, яких безліч у будь-якому виді спорту, особливо в екстремальних умовах спортивної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Розглядаючи психічні стани в напруженій спортивній діяльності, В. Ф. Сопов підходить із власних позицій як до трактовки їх змісту, класифікації, так і до особливостей і необхідності оцінки та ролі в отриманні максимальних спортивних результатів [8]. Так, він відмічає: «Якщо психіка є система взаємозв'язаних один з одним психічних компонентів, то психічний стан – це специфічне, характерне для певного *актуального відрізка діяльності* співвідношення і взаємодія цих компонентів на конкретний період часу, що виступає як функціональна недовго існуюча система, що спрямована на досягнення визначеного результату» [5].

Необхідно зазначити, що таке розуміння змісту психічного стану досить тісно взаємопов'язане з ученням П. К. Анохіна про функціональну систему. Мається на увазі його уява про «системоформувальний фактор», у якому виділяється дві сторони, що якісно відрізняються: об'єктивна і суб'єктивна. Тому якщо сукупність функціональних станів об'єктивного характеру, що спрямовані на поповнення або економізацію енерговитрат організму в більшості людей схожі (задані генетично), то прояв функціональних станів суб'єктивного (психологічного) характеру носить яскраво виражені індивідуально-психологічні особливості, які віддзеркалюють психіку конкретної особистості, а значить вони є психічним станом.

Надзвичайно важливим є усвідомлення того, що суб'єктивна сторона психічного стану в людини є ведучою, оскільки у процесі безкінечної

адаптації суб'єктивні, психічні зрушення набагато випереджають об'єктивні. Для спортивної діяльності це розуміння дає змогу усвідомити, що *механізми регуляції починають працювати раніше, ніж системи, якими вони управляють*. Тобто психічні стани, що мають суб'єктивну природу, відіграють випереджальну роль в управлінні руховою діяльністю [3, 5]. Ось у чому, на наш погляд, полягає важливість розуміння ролі психічних станів у спортивній діяльності.

Метою статті є виявлення ознак психічного стану, адекватного цілям і умовам виконання вправ, при відрізненні конкретних задач, що стоять перед спортсменом.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; психологічне, педагогічне тестування; методи математичної обробки даних.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи структуру психічних станів, В. Ф. Сопов здійснив їх класифікацію, яка відрізняється від класифікацій попередніх авторів [7, 8]. На його погляд, всі види психічних станів необхідно розділяти, ураховуючи їх вплив на показники професійної діяльності, на механізм формування реакцій, на зовнішні та внутрішні прояви й на домінування в тому чи іншому актуальному відрізку напруженої професійної діяльності.

Спираючись на свою класифікацію В. Ф. Сопов пропонує схему, у якій показані взаємозв'язки компонентів у процесі формування психічних станів та їх домінування в актуальних відрізках спортивної діяльності (рис. 1).

Як видно з наведеної схеми, автор намагався показати, які саме домінувальні психічні стани (антагоністичні за дією) обумовлюють спортивну діяльність. Так, всі її складові: навчання, тренування, відновлення, підготовка до змагань, змагання і після змагання здійснюються в актуальний для спортсмена відрізок часу. Важливо також, що в цій схемі наводяться професійно важливі для спортсменів психічні стани: зосередженість, активність, задоволення, упевненість, бойова готовність і щастя.

Використовуючи рекомендації П. К. Анохіна [4], який розглядав у якості умови високої результативності спортсмена, погодження в динаміці стану показників трьох рівнів: психічне збудження (емоції, тривога), вегетативне збудження (енергетика) і рухове вміння (психомоторика). В. Ф. Сопов розвиває й доповнює умови і необхідність вимірювання цих рівнів. У його інтерпретації ці рівні називаються трьома факторами: психологічний, функціональний і руховий [8].

Аналіз кожного з названих факторів, здійснений цим автором, дає можливість уявити структуру психічного стану спортсмена.

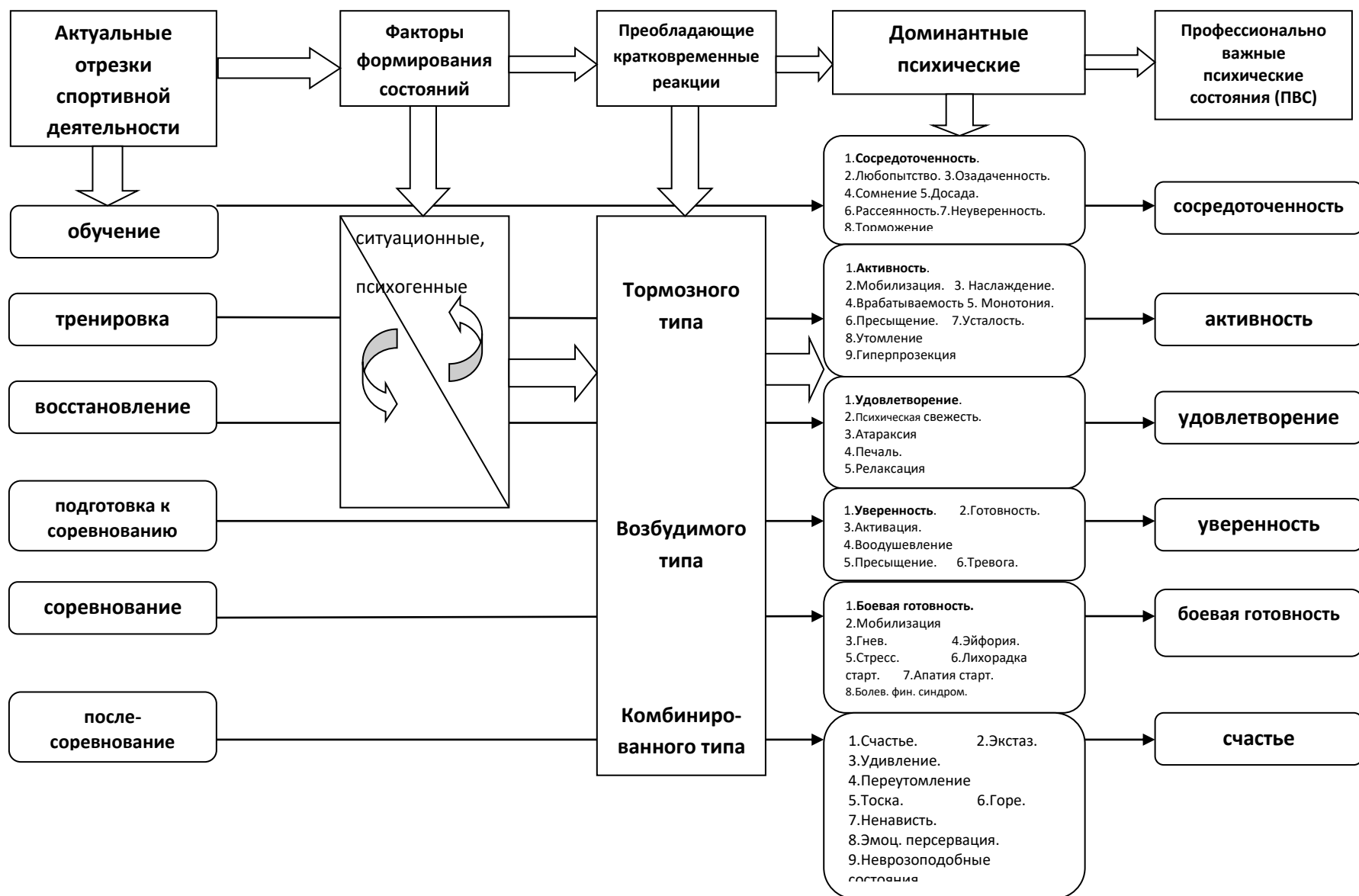


Рис. 1. Функціональна динаміка утворення психічних станів і їх систематика за домінуванням в актуальних відрізках діяльності (на прикладі спорту, за В. Ф. Соповим).

Так, найбільш значущим для одержання бажаного спортивного результату є психологічний фактор, до якого, належать мотиваційний і емоційний компоненти. І головною функцією психологічного фактора він вважає здійснення «співставлення» наявного стану з бажаним і визначення інтенсивності зусиль для переборення різниці в «образі» і в «образі наявної ситуації» [1].

Енергетичний фактор виконує роль мобілізуючого компонента всіх життєвих ресурсів організму спортсмена шляхом активізації вегетативної і центральної нервової системи, що, у свою чергу, дає можливість спортсмену здійснювати спортивну діяльність з максимальною віддачею сил.

І, нарешті, руховий фактор психічного стану – це механізм управління руховою діяльністю, заснований на двох принципах: сенсорних корекцій виконуемого руху і прямого програмного управління [5]. Таким чином, основними структурними компонентами психічного стану вважаються перелічені фактори. На основі аналізу ролі цих факторів у спортивній діяльності побудована функціональна модель психічного стану спортсмена [1]. Найважливішими складовими даної моделі є такі: мотивація, активація й регуляція рухів.

Дослідження психічних станів у тренувальній діяльності спортсменів дозволило В. Ф. Сопову виділити психічні стани, які переживаються ними [8]. До них віднесені наступні: *депривація* – це порушення сенсорної стимуляції ретикулярної формації; *монотонія* – це одноманітність тренувальних рухів і їх сприйняття; *психічне пересичення* – негативний психічний стан, що виникає в умовах відсутності переключення на інші (крім тренувальної) діяльності; *тривога* – психічна реакція на реальну або уявну небезпеку; *депресія* – зниження мотивації, розвиток негативних емоцій, відсутність бажання до будь-якої діяльності; *гіперпрозекція* – хворобливе підсилення уваги до змін в організмі, що виникають у процесі тренування; *психомоторна персеверація* – нав'язливе бажання продовжувати рух або неможливість зразу зупинити рух, який уже не має сенсу; *атараксія* – стан незворушності й душевного спокою при повній адаптації до фізичного навантаження; *прострація* – повне фізичне і нервово-психічне розслаблення після сильної перевтоми або нервового потрясіння.

Важливим також є те, що в залежності від того, як спортсмен переживає різні компоненти психічного стану, його змагальна діяльність буде відповідно ефективною або неефективною [5; 7; 8].

У низці досліджень показано, що на динаміку психічних станів вивають зовнішні і внутрішні чинники: вік спортсмена, спортивний стаж, інтенсивність тренувань, емоційна невідношеність, рівень тривожності, домінантності, спілкування тощо [1; 4; 6].

На прояв психічних станів впливають і біоритми спортсменів [1, 6]. Однак, у більшості досліджень автори схильні до думки про те, що психічні

стани є складовою частиною процесу управління навчально-тренувальними заняттями [7; 8], хоча самі вони повинні регулюватися.

Сучасне уявлення про механізм регуляції психічних станів у спортивній діяльності людей описані у В. В. Клименко [5]. Перш за все, слід зауважити, що ним розрізняються три основні психічні стани. За його уявою, це є наступні: 1) прогресивного розвитку; 2) стійкої рівноваги; 3) регресії. Безпосередньо для спортивної діяльності й конкретно для успішності в навчально-тренувальному процесі основну роль відіграє психічний стан прогресивного розвитку. На думку цього автора, «прогресивний розвиток характеризується вдосконаленням психічних функцій, їх просуванням за висхідною лінією, де з'являються нові елементи та передумови для утворення нових психологічних механізмів регуляції рухів і розширення моторики людини» [6].

В. В. Клименко визначив і параметри напруженості психічних станів під час тренування:

1) оптимальний стан спокою – пульс 60–70 уд/хв (початок відліку для визначення напруженості всіх інших станів);

2) оптимум діяльності стану (стан напруженості дії, коли частота пульсу в зоні 180 уд/хв – межа цілісності, визначеної пропорцією «золотого перерізу»);

3) почуття оперативного спокою (ЧСС 102 ± 6 уд/хв) – «золота крапка» цієї пропорції [6].

У цьому дослідженні показано, по-перше, тісний взаємозв'язок і взаємовплив між фізіологічними параметрами (ЧСС), а, по-друге, що психологічний контроль напруженості діяльнісного стану можна здійснювати за допомогою самопочуття спортсмена, оскільки оптимальне самопочуття, яке відображає оптимальну психічну напруженість під час м'язової роботи, знаходиться на рівні ЧСС 180 уд/хв. А оптимальне самопочуття оперативного спокою, коли ЧСС під час відпочинку досягає 102 ± 6 уд/хв.

Отже, щоб самопочуття спортсмена було на високому рівні, необхідно здійснювати грамотний психологічний вплив на нього.

Висновки. До сьогодні загальновизнаного визначення змісту й семантики поняття «психічний стан» не існує. Узагальнюючи існуючі точки зору авторів на це поняття, можна визначити його наступним чином: психічний стан – це інтегральна характеристика функцій психіки людини на певному відрізку часу, що віддзеркалює переживання нею рівня функціонування пізнавальних процесів, активності емоційно-вольової сфери та прояв якостей особистості у відношенні до діяльності, що має для неї біологічне або соціальне значення.

Установлено, що ефективність цілеспрямованої діяльності людини залежить не тільки від знань, умінь і навичок, якими володіє суб'єкт діяльності, не тільки від рівня розвитку його професійно важливих якостей,

але й від того психічного стану, який передує і супроводжує його діяльність. Зв'язок між психічним станом і діяльністю – є прямим і зворотнім: психічний стан обумовлює результативність діяльності, а результативність не тільки раціонально оцінюється людиною, а й емоційно нею переживається, тобто результат діяльності впливає на психічний стан.

Перспектива подальших наукових розвідок. Вивчення навіть у загальному плані проблеми психічних станів, що виникають у зв'язку з тренувальною діяльністю спортсменів, до теперішнього часу не стало предметом систематичних досліджень, хоча це є вельми суттєвим не тільки для психології як науки, а й для практики спорту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1991. – 319 с.
2. Ганзен В. А. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека. Психические состояния / В. А. Ганзен, В. Н. Юрченко // Экспериментальная и прикладная психология. – Л. : ЛГУ, 1981. – Вып. 10. – С. 5–16.
3. Лебедев В. И. Экстремальная психология. Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах : учебник для студентов психол. фак., техн. вузов и курсантов трансп. уч-щ, а также для широкого круга читателей / Владимир Иванович Лебедев. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 431 с.
4. Клименко В. В. Психология спорту : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Віктор Васильович Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с.
5. Медведев В. И. Психологические реакции человека в экстремальных условиях / В. И. Медведев // Экологическая физиология человека. Адаптация человека к экстремальным условиям среды. – М. : Наука, 1979. – С. 625–672.
6. Титович А. О. Вплив психофізіологічних станів осіб, які займаються фізичними вправами, на ефективність їх виконання / А. О. Титович, М. Г. Самойлов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2010. – № 7. – С. 96–101.
7. Dale J. Burnout in sport : A review and critique / J. Dale, R. S. Weinberg // Journal of Applied Sport Psychology. – 1990. – № 2. – P. 67–83.
8. Gould D. Psychological skills for enhancing performance : Arousal regulation strategies / D. Gould, E. Udry // Medicine and Science in Sport and Exercise. – 1994. – № 26. – P. 478–485.

REFERENCES

1. Abulhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Stratehiia zhizni [Strategy of life]*. M.: Nauka. (In Russian).
2. Hanzen, V. A. (1981). Sistemnyi podkhod k analizu, opisaniiu i eksperimentalnomu issledovaniiu psikhicheskikh sostoianii cheloveka [Systemic approach to analysis, description and experimental research of human psychical state]. *Psikhicheskie sostoianiya. Eksperimentalnaia i prikladnaia psikhologhiia [Psychical states. Experimental and practical psychology]*, 10, 5–16 L., LHU, (In Russian).
3. Lebedev, V. I. (2001). *Ekstremalnaia psikhologhiia. Psihicheskaiia deiatelnost v tekhnicheskikh i ekolohicheskii-zamknutykh sistemakh [Experimental psychology. Psychological activity in technical and ecologically closed systems]*. M., YUNITI-DANA. (In Russian).

4. Klimenko, V. V. (2007). *Psykhologhiia sportu [Psychology of sport]*. K., MAUP. (In Ukrainian).
5. Medviediev, V. I. (1979). *Psihologicheskie reaktsii cheloveka v ekstremalnykh usloviakh. Ekologicheskaya fiziologhiia cheloveka. Adaptatsiia cheloveka k ekstremalnym usloviyam sredy [Human psychological reactions in extreme conditions. Human ecological physiology. Human adaptation to extreme environmental conditions]*. M., Nauka. (In Russian).
6. Tytovych, A. O. (2010). Vplyv psykhofiziologichnykh staniv osib, yaki zaimaiutsia fizychnymy vpravamy, na efektyvnist yikh vykonannia. [Influence of psychophysiological states of individuals, who are engaged in physical exercises, on efficiency of their execution]. *Pedahohika, psykhologhiata medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [Pedagogy, psychology and biomedical issues of physical education and sport]*, 7, 96–101. HOVNOK U-H DAD M. (In Ukrainian).
7. Dale, J., Weinberg R. S. (1990). Burnout in sport: A review and critique. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 67–83.
8. Gould, D., Udry E. (1994). Psychological skills for enhancing performance: A rousal regulation strategies. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 26, 478–485.

РЕЗЮМЕ

Титович Андрей, Востоцкая Ирина. Психическое состояние как характеристика психической деятельности спортсмена.

В статье проанализированы определения иерархической подструктуры психического состояния, которое является важным не только в методологическом плане, но и в теоретическом, так как подчеркивает необходимость разностороннего комплексного подхода к исследованию этого явления.

Целью статьи является изучение проблемы психических состояний, возникающих в связи с тренировочной деятельностью спортсменов.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы; психологическое, педагогическое тестирование, методы математической обработки данных.

Результаты исследования. В исследовании показано, что на динамику психических состояний действуют внешние и внутренние факторы: возраст спортсмена, спортивный стаж, интенсивность тренировок, эмоциональная неуравновешенность, уровень тревожности, доминантности, общение.

Практическое значение полученных данных заключается в том, что они найдут применение в дальнейших научных исследованиях проблемы индивидуализации тренировочного процесса на основе учета психического состояния спортсменов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Изучение даже в общем плане проблемы психических состояний, возникающих в связи с тренировочной деятельностью спортсменов, до сих пор не стало предметом систематических исследований, хотя это весьма существенно не только для психологи как науки, но и для практики спорта.

Ключевые слова: психическое состояние, спортивная деятельность, личность, тренировочная деятельность, исследования.

SUMMARY

Tytovych Andrii, Vostotska Iryna. Mental state as characteristic of the mental activity of the athlete.

The article is dedicated to the hierarchical substructure of psychological state, which is important not only in methodological plan, but in theoretical, since it is important to accentuate necessity of variety of integrated approach to explore this phenomenon. This is particularly important in tense types of activity. The important fact is, that success in such

activity could be only at achieving optimal level of professionally important psychological states. In the article the definition of hierarchical substructure of psychological state which is important not only in theory but also in methodology is analyzed, because it underlines the necessity of complex approach of exploring this phenomenon.

The purpose of the article is to study the problem of psychological states, which is arising from sport training activities.

Research methods that were used in the course of research are theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature; psychological and educational testing; methods of mathematical process.

Results of the study. Research of psychological states of athletes in training activities allows determining psychological states which can be experienced.

The practical significance of the results. Received data can find use in further scientific research on identifying problem in training process based on consideration of athletes' psychological state.

Conclusions and recommendations for further research. To study general plan of the psychological states problem, which is created due to the sport training programs, still isn't a subject of systematic researches, though it is important both for psychology as science and for sports practice.

Key words: *psychological state, sports practice, personality, training activity, research.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147:811.111

Світлана Ачкасова

Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця

ORCID ID 0000-0001-7233-0189

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/194-205

ЯКІСТЬ, МОНІТОРИНГ ТА ПЕРІОДИЧНІСТЬ ПЕРЕГЛЯДУ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті обґрунтовано підходи до оцінки якості, моніторингу й періодичності освітніх програм у вищому навчальному закладі при реалізації системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Підкреслена необхідність реалізації студентоцентрованого і компетентнісного підходів при розробці програм та здійсненні моніторингу якості вищої освіти. Визначено вимоги до експертів у процесі залучення для оцінки моніторингу й перегляду освітніх програм, підходи до оцінки їхньої якості та визначено, що пріоритетними періодами перегляду освітніх програм є рік і необхідність перегляду за результатами моніторингу. Одержані результати нададуть змогу сформувати власні підходи закладам вищої освіти щодо оцінки якості, моніторингу й періодичності освітніх програм.

Ключові слова: заклад вищої освіти, освітня програма, система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, якість освітніх програм, моніторинг освітніх програм.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції системи вищої освіти України у світовий освітній простір одним із найактуальніших завдань є формування дієвих механізмів та підходів до забезпечення її якості. При розробці та оцінці якості й моніторингу освітніх програм використовують інструменти, які недостатньо враховують зворотній зв'язок (студентоцентрований підхід), що є важливою складовою для європейських країн. Тому реалізація студентоцентрованого підходу, побудова освітніх програм на основі компетентнісного підходу та результатів навчання, забезпечення якості вищої освіти є вагомим приводом для дослідження питання якості, моніторингу та періодичності перегляду освітніх програм у вищому навчальному закладі та визначає його актуальність.

Аналіз актуальних досліджень. Широке коло питань щодо узагальнення підходів та найкращих практик формування освітніх програм досліджували такі науковці, як: Г. Красильникова [3], Н. Пасічник [5], О. Полотай [11], Ю. Ракшевич [14] та ін. Однак, недостатньо розробленими залишаються питання обґрунтування підходів до оцінки якості, моніторингу та періодичності освітніх програм у вищому навчальному закладі при реалізації системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Метою статті є узагальнення підходів до оцінки якості, моніторингу та періодичності освітніх програм у вищому навчальному закладі при реалізації системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Методи дослідження. Наукові методи аналізу, синтезу й порівняння були використані для провеення аналізу підходів до оцінки якості, моніторингу та періодичності освітніх програм у вищому навчальному закладі при реалізації системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Під якістю освіти слід розуміти ступінь відповідності характеристик продукту (послуг) навчальної діяльності певним або очікуваним потребам учасників освітнього процесу. Функціонування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти є обов'язковою умовою для вищих навчальних закладів. Системою передбачені процедури та заходи, які визначено в Законі України «Про вищу освіту» [13], відповідно до нього, вищий навчальний заклад уповноважений визначати принципи та процедури щодо забезпечення якості вищої освіти; здійснювати моніторинг та періодичний перегляд освітніх програм; щороку проводити оцінювання всіх учасників навчального процесу, а також оприлюднювати результати на офіційному веб-сайті закладу, інформаційних стендах та будь-якими іншими способами; забезпечувати підвищення кваліфікації викладачів (наукових та науково-педагогічних працівників); задовольняти потребу в необхідних ресурсах для організації освітнього процесу, включаючи самостійну роботу студентів, за кожною освітньою програмою; гарантувати наявність інформаційних систем з метою ефективної організації освітнього процесу; забезпечувати публічність інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; нести відповідальність за ефективність системи запобігання й виявлення академічного плагіату в наукових дослідженнях учасників навчального процесу.

Освітня програма представляє собою систему освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що окреслює вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, список навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, що необхідні для виконання цієї програми, а також компетентності, якими має оволодіти студент відповідного ступеня вищої освіти [13]. Таким чином, освітня програма є однією з головних складових навчального процесу, а оцінка її якості визначає рівень компетентності викладачів та освіченості студентів, що в майбутньому вплине на рівень їх професійності й затребуваності на ринку праці.

Відповідно до складових системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні, навчальний заклад зобов'язаний оцінювати якість освітньої діяльності та вищої освіти. Відповідно до стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), Європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти у вищому навчальному закладі доцільно проводити систематичний моніторинг, перегляд і оновлення освітніх програм з метою гарантування належного рівня надання послуг у галузі освіти і створення сприятливого та

ефективного навчального середовища для споживачів послуг вищої освіти. Це передбачає оцінювання таких елементів [17]: змісту програми відповідно до останніх досліджень у даній галузі знань, гарантуючи, що програма відповідає сучасним вимогам; потреб суспільства, що постійно змінюються; академічного навантаження студентів, їх успіхів і закінчення освітньої програми; ефективності процесу оцінювання студентів; сподівань, потреб і задоволення студентів стосовно програми; навчальної атмосфери і послуг з підтримки студентів, а також їх відповідність цілям програми.

У процесі регулярного перегляду та оновлення програм беруть участь всі зацікавлені особи (стейкхолдери) у межах закладу, включаючи студентів і персонал, а також таких зовнішніх стейкхолдерів, як працедавці та зовнішні партнери закладу, роботодавці та інших стейкхолдерів. Характеристики оновленої програми публікують [18]. Процедура оцінки, моніторингу та перегляду освітніх програм визначається навчальним закладом самостійно, відповідно до його потреб.

Отже, з огляду на існуючі положення в європейській освіті, важливими аспектами забезпечення її якості є: повний, систематичний, прозорий та об'єктивний характер моніторингу якості освіти, що висуває досі не вирішені завдання щодо використання європейських стандартів якості.

Одним із головних критеріїв при оцінці навчальних закладів є наявність студентоцентрованого та компетентнісного підходів, які є основоположними принципами болонських реформ у вищій освіті. Студентоцентризм як принцип академічної культури передбачає першочергове урахування інтересів та потреб студентів, залучення їх до управління якістю вищої освіти і відсутність реального зворотного зв'язку з основними учасниками освітнього процесу [3]. Компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу згідно з результатом освіти: у навчальну програму чи курс спочатку закладаються виразні й зіставні параметри опису того, що студент буде знати і вміти після закінчення закладу.

Орієнтування на європейські стандарти і рекомендації з метою забезпечення якості у вищій освіті неможливе без урахування потенційних можливостей. Цілком погоджуємося з Л. В. Вікторовою [1] в тому, що Україна обов'язково має долучитися до Європейської мережі гарантування якості вищої освіти (система ENQA). Важливим елементом цієї системи є зосередженість контролю якості на контролі знань студентів та особливо випускників, визначаючи їхню компетентність і спроможність задовольняти вимоги ринку праці, що передбачає й можливість зовнішньої оцінки, а не лише на контролі навчального процесу, науково-методичного забезпечення, кадрів, матеріальної бази тощо.

Система зовнішньої оцінки може бути підтримана такими європейськими агенціями із забезпечення якості надання вищої освіти навчальними закладами, як: Європейською мережею із забезпечення якості

вищої освіти (ENQA), Європейською асоціацією університетів (EUA) та Європейською асоціацією вищих навчальних закладів (EURASHE). Така система дає змогу оцінювати навчальні програми закордоном відповідно до загальних критеріїв для вищих навчальних закладів системи Міністерства освіти і науки України.

Указані європейські агенції із забезпечення якості надання вищої освіти навчальними закладами розробили спільні орієнтири щодо забезпечення якості для всіх європейських країн-учасниць Болонського процесу і прийняли стандарти у цій сфері, зорієнтовані на внутрішнє забезпечення якості вищої освіти й забезпечення якості в діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості [1].

Серед більшості європейських країн-учасниць Болонського процесу з рівневою системою вищої освіти розробляються освітні програми академічного та професійного видів. Характерною рисою академічних програм є підготовка випускників до дослідницько-наукової діяльності, у той час як у межах професійної програми підготовка сфокусована на практичній, прикладній професійній діяльності. Такий поділ існує здебільшого на рівні програм бакалаврату, а в деяких країнах поширюється й на програми вищого рівня.

Концепція проекту Tuning [2] визначає такі критерії якості при розробці та реалізації освітніх програм, які гарантують відповідність цілей, що означає доречність обраних цілей, облік очікувань студентів, викладачів, роботодавців, а також більш широких вимог болонського процесу та відповідність цілям, що має гарантувати можливість досягнення заявлених цілей за допомогою програми.

Відповідно до проекту Tuning, підвищення якості програм розглядається як докладання безперервних зусиль, спрямованих на вдосконалення структури та змісту програм, їх упровадження й реалізацію. Серед базових принципів, на яких заснована реалізація процесу підвищення якості освітніх програм, виділяють такі: забезпеченість ресурсами; визначення затребуваності програми; виявлення відповідних профілю програми результатів навчання в термінах компетенцій; повний і чіткий опис кваліфікаційного профілю програми; коректний розподіл кредитів за структурними одиницями програми; вибір методів навчання й оцінки, відповідних цілям програми.

Контроль та перевірка ефективності навчальної програми виконується за наявності системи оцінки навчального процесу. До заходів з контролю за реалізацією навчальної програми відносять методичний збір і аналіз статистичних даних за такими провідними показниками, як: відсоток студентів, які успішно здають іспити; відсоток випускників, які працевлаштовані або мають намір перейти на наступний рівень освіти; кількість зарахованих студентів; оцінка задоволеності студентів умовами,

процесом і результатами навчання; відгуки від організацій-партнерів тощо. Заклади вищої освіти повинні проводити моніторинг і періодичний перегляд програм із метою забезпечення їхньої відповідності потребам студентів, суспільства та працедавців.

Як було зазначено вище, для розроблення, моніторингу та перегляду освітніх програм доцільно залучати всіх учасників (стейкхолдерів) у межах закладу, включаючи студентів і персонал, а також таких зовнішніх стейкхолдерів, як працедавці та зовнішні партнери закладу, роботодавці та інших стейкхолдерів. У межах цього процесу вони виступатимуть у якості експертів, а отже необхідно враховувати вимоги до них, з огляду на те, що їх думки суттєво вплинуть на зміст освітньої програми. Цілком погоджуємося з С. А. Свіжевською, яка виокремила вимоги до експертів, серед яких [17]: постійна вимога до експертів володіти належними вміннями та знаннями для виконання своїх завдань; ретельний підбір експертів; проведення навчання для експертів або належних інструктажів; залучення міжнародних експертів; участь студентів; гарантія повноти й достовірності інформації у якості отриманих результатів та висновків експертної оцінки; використання певної моделі перевірки: самооцінка – відвідання закладу – складання проекту звіту про перевірку – публікація звіту – подальші заходи; визнання важливості політики навчального закладу щодо усунення недоліків, а також подальшого вдосконалення його роботи, яка є базовим елементом процесу забезпечення якості.

Вищі навчальні заклади мають використовувати моніторинг як інструмент збору, обробки, зберігання й розповсюдження об'єктивної та актуальної інформації про діяльність системи освіти для прийняття стратегічних управлінських рішень щодо задоволення якістю вищої освіти всіх зацікавлених сторін та постійного її покращення [3]. У процесі моніторингу освітньої програми можна зрозуміти, чи досягається мета освітнього процесу, чи існує позитивна динаміка в розвитку здобувачів вищої освіти в порівнянні з попередніми дослідженнями, чи відповідає рівень складності навчального матеріалу можливостям студентів, чи існують передумови для підвищення компетентності викладачів.

Моніторинг спрямований на безперервне вдосконалення програм. Саме тому особливу увагу слід приділити цьому процесу. Так, В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова виокремили чотири етапи процесу моніторингу й удосконалення освітньої програми при її реалізації [16]. На першому етапі відбувається реалізація освітньої програми та її компонентів відповідно до чіткої структури та прозорого плану впровадження. Наступним кроком виникає необхідність у проведенні моніторингу програми та її компонентів шляхом опитування студентів і працівників з метою оцінювання якості викладання, навчання й оцінювання, а також вихідної інформації відповідно до показника

успішності, використовуючи контрольний перелік запитань проекту Tuning для оцінки навчального плану. На третьому етапі використовують системи зворотного та прямого зв'язку для аналізу результатів оцінювання та очікуваних розробок у предметній області з урахуванням потреб суспільства та наукового середовища. Завершальною стадією моніторингу освітньої програми є використання отриманої інформації для вдосконалення програми в цілому та її компонентів.

На думку Г. В. Красильникової, серед підходів до оцінки якості освітніх програм слід виокремити [3]: відповідність змісту освітніх програм стандартам вищої освіти за спеціальністю; відповідність освітньої програми Національній та галузевій рамкам кваліфікацій; відповідність освітньої програми формі Tuning; формування результатів навчання в термінах компетентностей, що надасть змогу найкращого працевлаштування випускників; формування змісту кваліфікацій і структури на компетентнісній основі; щорічний перегляд програм на основі потреб ринку праці та незалежна акредитація освітніх програм.

Доповнюючи ці підходи до оцінки якості освітніх програм, доцільно віднести аналіз освітніх програм відповідно до існуючих у європейських країнах, оскільки для більшої кількості спеціальностей розроблено й уніфіковано відповідні освітні програми, що передбачають відповідність програмних компетентностей та програмних результатів навчання запитам роботодавців, що дозволить визначити відповідність вимогам ринку праці.

Наприклад, при розробленні та моніторингу освітніх програм на основі студентоцентрованого й компетентнісного підходів, доцільно врахувати результати аналізу 6 000 запитів роботодавців, які надали такі результати. Для всіх спеціальностей університету виокремлено 5 особистісних топ-компетентностей: комунікабельність; відповідальність; організаційні здібності; уважність; спрямованість на кінцевий результат. Серед професійних компетентностей на перших місцях стоять володіння ІТ-технологіями, у тому числі спеціальними пакетами програм, мовна грамотність і вільне володіння іноземною мовою. На формування у студентів зазначених компетентностей має бути спрямований навчальний процес в університеті, що має знайти відображення в освітніх програмах [12].

Для з'ясування періодичності перегляду освітніх програм у вищих навчальних закладах проведено аналіз існуючих у закладах вищої освіти документів, що спрямовані на запровадження системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти щодо зазначених у них термінів періодичності перегляду.

У табл. 1 наведено періодичність перегляду освітніх програм у вищих навчальних закладах України.

Таблиця 1

**Періодичність перегляду освітніх програм
у вищих навчальних закладах України**

Назва ВНЗ	Періодичність перегляду	Документ	Джерело
ДВНЗ «Криворізький національний університет»	За результатами моніторингу	Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти	[8]
Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна	Щорічно	Наказ ректора від 07.10.2016 року про введення в дію положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти	[4]
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	Щорічно	Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти	[7]
Одеський національний економічний університет	За результатами моніторингу	Положення про забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти	[6]
Одеський національний політехнічний університет	Щорічно	Рішення Вченої ради про визначення системи та затвердження процедури внутрішнього забезпечення якості вищої освіти від 31.05.2016 року	[15]
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля	Кожні п'ять років та за необхідності їх коригування	Положення про систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти	[10]
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	За результатами моніторингу	Проект Положення про систему забезпечення якості вищої освіти (систему внутрішнього забезпечення якості)	[9]

З табл. 1 видно, що перегляд освітніх програм у вищих навчальних закладах України відбувається за такою періодичністю: щорічно, за результатами моніторингу (не рідше 1 року) та кожні п'ять років. З семи обраних закладів щорічно переглядають освітні програми: Одеський національний політехнічний університет, Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту та Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка; за результатами моніторингу – Одеський національний економічний університет, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Криворізький національний університет; кожні п'ять років – Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля.

Отже, найбільш пріоритетними періодами перегляду освітніх програм є рік та необхідність перегляду за результатами моніторингу. Слід відмітити, що від періодичності перегляду освітніх програм залежить їх релевантність, і, як зазначалося раніше, зміст програми має відповідати останнім дослідженням у даній галузі знань та гарантувати відповідність до вимог сучасності. Таким чином, на думку автора, освітня програма має переглядатися не рідше одного разу на рік.

Висновки. Отже, у статті обґрунтовано підходи до оцінки якості, моніторингу та періодичності освітніх програм у вищому навчальному закладі при реалізації системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Розглянуто європейський досвід реалізації, оцінки й оновлення освітніх програм у вищому навчальному закладі на основі студентоцентрованого та компетентнісного підходів. Визначено вимоги до експертів у процесі залучення для оцінки моніторингу та перегляду освітніх програм, підходи до оцінки їхньої якості й визначено, що пріоритетними періодами перегляду освітніх програм є рік та необхідність перегляду за результатами моніторингу. Одержані результати нададуть змогу сформувати власні підходи закладам вищої освіти щодо оцінки якості, моніторингу й періодичності освітніх програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікторова Л. В. Педагогічна складова забезпечення якості іншомовної освіти / Л. В. Вікторова // Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 116. – С. 34–42.
2. Гармонізація освітніх структур в Європі. Внесок університетів у Болонський процес [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf
3. Красильникова Г. В. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі : теоретичні та методичні засади : монографія / Г. В. Красильникова ; за наук. ред. Л. Б. Лук'янової. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – 543 с.
4. Наказ ректора Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна від 07.10.2016 року про введення в дію положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://diit.edu.ua/files/documents/Decisions_about_-education_system.pdf.
5. Пасічник Н. О. Моніторинг якості освіти на міжнародному рівні (індикатори освіти ОЕСР 2014 року) / Н. О. Пасічник, Р. Я. Ріжняк // Наукові записки КДПУ. – Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 141 (1). – Ч. 1. – С. 67–70.
6. Положення про забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в Одеському національному економічному університеті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://oneu.edu.ua/pages/univer/files/pubinfo/-polozh/polozh_quality_oneu.pdf.
7. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ddpu.drohobych.net/wp-content/uploads/2016/11/polozhennya-pro-systemu-vnutrishnogo-zabezpechennya-yakosti-vyshhoji-osvity-u-ddpu-im.-i.franka.pdf>.

8. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у ДВНЗ «Криворізький національний університет» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://knu.edu.ua/uploads/files/resursi/normativ/polozh_yakyst.pdf.

9. Положення про систему забезпечення якості вищої освіти (систему внутрішнього забезпечення якості) Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2015-04-29/proekt.pdf>.

10. Положення про систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://snu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/Polozhennya-pro-systemu-zabezpechennya-yakosti-osvitnoyi-diyalnosti-SNU-im.-V.Dalya.pdf>.

11. Полотай О. І. Освітні проекти і програми в українському суспільстві: інформаційна безпека та перспективи розвитку / О. І. Полотай, Р. О. Гриник // Підприємництво і торгівля. – 2016. – Вип. 20. – С. 36–41.

12. Пономаренко В. С. Звіт ректора Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця за 2016 рік та завдання на наступний рік / В. С. Пономаренко ; укладено автором. – Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. – 136 с.

13. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

14. Ракшевич Ю. Компетентнісний підхід у побудові освітніх програм [Електронний ресурс] / Ю. Ракшевич. – Режим доступу :

http://lawfaculty.chnu.-edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/Competence_Approach_Rashkevych_Nov.2014-1.pdf.

15. Рішення Вченої ради Одеського національного політехнічного університету про визначення системи та затвердження процедури внутрішнього забезпечення якості вищої освіти від 31.05.2016 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://opu.ua/upload/files/svzyavo.pdf>.

16. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / за ред. В. Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

17. Свіжевська С. А. Експертиза якості освіти: європейський підхід до оптимізації критеріїв акредитації у ВНЗ України / С. А. Свіжевська // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди» : зб. наук. праць. – К. : Гнозес, 2013. – Вип. 31. – Тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 460–468.

18. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). – К. : CS Ltd., 2015. – 32 p.

REFERENCES

1. Viktorova, L. V. (2014). Pedahohichna skladova zabezpechennia yakosti inshomovnoi osviti [Educational component of foreign language education quality assurance]. *Pedahohichni nauky*, 116, 34–42. [in Ukrainian].

2. *Harmonizatsiia osvitnikh struktur v Yevropi. Vnesok universytetiv u Bolonskyi protses. [The harmonization of educational structures in Europe. The contribution of universities in Bologna process]*. Retrieved from: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf. [in Ukrainian].

3. Krasilnikova, H. V. (2015). *Monitorinh yakosti profesiinoi pidhotovky inzheneriv shveinoi haluzi u vishchomu navchalnomu zakladi: teoretychni ta metodychni zasady* [Monitoring of garment industry engineers training quality in higher education: theoretical and methodological foundations]. Hmelnytskii: HNU, 2015. [in Ukrainian].
4. Nakaz rektora Dnipropetrovskoho natsionalnoho universytetu zaliznichnoho transportu imeni akademika V. Lazariana vid 07.10.2016 roku pro vvedennia v diiu polozhennia pro systemu vnutrishnoho zabezpechennia yakosti osvity [The order of rector of Dnipropetrovsk National University of Railway Transport named after Academician V. Lazaryan of 07.10.2016 on the introduction of regulations on internal quality assurance] (2016). Retrieved from: http://diit.edu.ua/files/documents/Decisions_about_education_system.pdf. [in Ukrainian].
5. Pasichnyk, N. O., Rizhniak, R. Y. (2015). Monitorinh yakosti osvity na mizhnarodnomu rivni (indykatory osvity OESR 2014 roku) [Monitoring of the quality of education at the international level (OECD Education Indicators 2014 year)]. *Naukovi zapiski KDPU. Seriya: Pedahohichni nauky*, 141 (1), 67–70. [in Ukrainian].
6. Polozhennia pro zabezpechennia yakosti osvitnoi diialnosti ta yakosti vyshchoi osvity v Odeskomu natsionalnomu ekonomichnomu universyteti [Regulations on education quality assurance and quality of higher education in the Odessa National Economic University] (2016). Retrieved from: http://oneu.edu.ua/pages/univer/files/pubinfo/-polozh/polozh_quality_oneu.pdf. [in Ukrainian].
7. Polozhennia pro systemu vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity u Drohobyskomu derzhavnomu pedahohichnomu universyteti imeni Ivana Franka [Regulations on internal quality assurance in Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University] (2016). Retrieved from: <http://ddpu.drohobych.net/wp-content/uploads/2016/11/polozhennya-pro-systemu-vnutrishnogo-zabezpechennya-yakosti-vyshhoyi-osvity-u-ddpu-im.-i.franka.pdf>. [in Ukrainian].
8. Polozhennia pro systemu vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity u DVNZ "Kryvorizkyi natsionalnyi universytet" [Regulations on internal quality assurance in "Kryvyi Rih National University"] (2015). Retrieved from: http://knu.edu.ua/uploads/files/resursi/normativ/polozh_yakyst.pdf. [in Ukrainian].
9. Polozhennia pro systemu zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity (systemu vnutrishnoho zabezpechennia yakosti) Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina [Regulations on system of quality assurance (internal quality assurance) in V. N. Karazin Kharkiv National University] (2015). Retrieved from: <http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2015-04-29/proekt.pdf>. [in Ukrainian].
10. Polozhennia pro systemu zabezpechennia yakosti osvitnoi diialnosti ta yakosti vyshchoi osvity Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia [The provisions of the education quality assurance system and quality of higher education at East Ukrainian National University of Vladimir Dal] (2017). Retrieved from: <http://snu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/Polozhennya-pro-systemu-zabezpechennya-yakosti-osvitnoyi-diyalnosti-SNU-im.-V.Dalya.pdf>. [in Ukrainian].
11. Polotai, O. I., Grinik, R. O. (2016). Osvitni proekty i prohramy v ukrainskomu suspilstvi: informatsiina bezpeka ta perspektyvy rozvytku [Educational projects and programs in Ukrainian society, information security and development prospects]. *Pidpriiemnytstvo i torhivlia*, 20, 36–41. [in Ukrainian].
12. Ponomarenko, V. S. (2017). *Zvit rektora Harkivskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu imeni Semena Kuznetsia za 2016 rik ta zavdannia na nastupnyi rik* [The Report of Rector of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics for 2016 and tasks for the next year]. Kharkiv: HNEU im. S. Kuznetsia. [in Ukrainian].

13. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. [Law of Ukraine "Of higher education" of 07.01.2014 p. Number 1556-VII]. Ukrainian government.* Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukrainian].

14. Rakshevich, Yu. (2014). *Kompetentnisnyi pidkhid u pobudovi osvitnikh prohran [Competence approach in building educational programs]*. Retrieved from: http://lawfaculty.chnu.-edu.ua/wpcontent/uploads/2016/11/Competence_Approach_-Rashkevych_Nov.2014-1.pdf. [in Ukrainian].

15. *Rishennia Vchenoi rady Odeskoho natsionalnoho politekhnichnoho universytetu pro vyznachennia systemi ta zatverdzhennia protsedury vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity vid 31.05.2016 roku [The decision of the Academic Council of Odessa National Polytechnic University of the definition and approval procedures for internal quality assurance of 31.05.2016] (2016).* Retrieved from : <http://opu.ua/upload/files/svzyavo.pdf>. [in Ukrainian].

16. Zakharchenko, V. M., Luhovyi, V. I., Rashkevich, Yu. M., Talanova Zh. V. *Rozroblennia osvitnikh prohran [Development of educational programs]*. K.: DP "NVC "Prioritety". [in Ukrainian].

17. Svizhevska, S. A. (2013). *Ekspertyza yakosti osvity: yevropeyskyi pidkhid do optymizatsii kryteriiv akredytatsii u VNZ Ukrainy [Expertise of Education Quality: European approach to optimization criteria for accreditation in higher education in Ukraine]. Humanitarnij visnik DVNZ "Pereyaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Hryhoriia Skovorodi": zb. nauk. prats. Tem. vyp. "Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru", 460–468.* K.: Hnozes, 31. [in Ukrainian].

18. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015).* K.: CS Ltd., 32.

РЕЗЮМЕ

Ачкасова Светлана. Качество, мониторинг и периодичность пересмотра образовательных программ в высшем учебном заведении.

В статье обоснованы подходы к оценке качества, мониторингу и периодичности пересмотра образовательных программ в высшем учебном заведении при реализации системы внутреннего обеспечения качества высшего образования. Подчеркнута необходимость реализации студентоцентрированного и компетентностного подходов при разработке программ и осуществлении мониторинга качества высшего образования. Определены требования к экспертам в процессе привлечения для оценки мониторинга и периодичности пересмотра образовательных программ, подходы к оценке их качества и определено, что приоритетными периодами пересмотра образовательных программ является год и необходимость пересмотра по результатам мониторинга. Полученные результаты дадут возможность сформировать учреждениям высшего образования собственные подходы для оценки качества, мониторинга и периодичности пересмотра образовательных программ.

Ключевые слова: учреждение высшего образования, образовательная программа, система внутреннего обеспечения качества высшего образования, качество образовательных программ, мониторинг образовательных программ.

SUMMARY

Achkasova Svitlana. Quality monitoring and periodical revision of educational programs in higher education.

In terms of integration of higher education in Ukraine in the global educational environment one of the most important tasks is to develop effective mechanisms and approaches to ensure its quality. In developing and assessing and monitoring of the quality of

educational programs the tools that do not take into account feedback (student-centered approach), which is an important component of European countries, are used. Therefore, the implementation of student-centered approach, building educational programs based on competency approach and learning outcomes, quality assurance is an important reason to study the issue of quality, monitoring, frequency of review of educational programs in higher education and this determines its relevance.

The article is aimed at generalizing approaches to quality assessment, monitoring and periodical revision of educational programs in higher education institutions when implementing system of internal quality assurance of higher education.

Scientific methods of analysis, synthesis and comparison were used for the analysis of approaches to quality assessment, monitoring, frequency of revision of programs in higher school when implementing internal quality assurance.

The article reveals approaches to quality assessment, monitoring and periodicity of educational programs in higher education institutions when implementing system of internal quality assurance of higher education.

In order to find out the frequency of revision of educational programs in universities were analyzed existing higher education documents aimed at introducing a system of internal higher education quality assurance in the defined frequency terms.

The paper has identified the requirements to experts who evaluate, monitor and review educational programs, approaches to their quality assessment and determined that the priority of educational program revision period is a year and the need to review the results of monitoring. The European experience of implementing, evaluating and updating educational programs in higher education institutions on the basis of competence and student-centred approaches defined by the project Tuning have been considered. The results will have to form their own approaches of higher education institutions to quality assessment, monitoring and periodical revision of educational programs.

Key words: *institution of higher education, educational program, system of internal higher education quality assurance, quality of educational programs, monitoring of educational programs.*

УДК 378+78+37.091.31-059.1

Наталія Білова

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ORCID ID 0000-0001-7147-2433

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/205-217

МОДЕРНІЗАЦІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема впровадження автономного навчання в систему підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищій школі; уточнюється поняття автономного навчання, виявляються педагогічні тенденції, специфіка і принципові засади автономного навчання стосовно освоєння мистецьких дисциплін, обґрунтовуються провідні підходи (посилення особистісної спрямованості навчального процесу, компетентнісний, аксіологічний та акмеологічний), педагогічні умови (зміна ролі викладача в організації самостійної діяльності студента, критично-оцінне спрямування навчального процесу, активізація творчих засад учіння на основі посилення зв'язку з практикою) та методи їх реалізації.

Ключові слова: *автономне навчання, мистецька освіта, студенти.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти мають орієнтуватися на впровадження нових підходів, розробку актуальних педагогічних технологій, урахування потреб майбутньої професійної діяльності студентства в нових соціальних умовах. Відхід від авторитаризму у викладанні мистецьких дисциплін, забезпечення умов щодо розвитку здатності майбутніх фахівців до творчого вирішення художніх завдань, модернізація вищої школи актуалізують питання подолання пасивності студентства, розширення свободи вибору, організації самоосвіти й саморозвитку.

Реалізація сучасної парадигми національної освіти в умовах формування міжнародного освітнього середовища вмотивовує своєчасність дослідження проблеми автономного навчання, який у контексті мистецької освіти набуває специфічних характеристик.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості впровадження автономного навчання в мистецьку освіту практично майже не розглядалися вченими. Проте, низка досліджень, виконаних українськими науковцями в останні роки, близько торкаються означеної проблеми. Зокрема, О. Андрейко запропонувала мистецько-персоналізований підхід до розвитку виконавської культури скрипалів. Продуктивним для вирішення проблеми автономізації мистецького навчання є кооперований підхід (Р. Савченко), що передбачає сумісне навчання студентів різних спеціальностей. Технології індивідуалізації мистецького навчання, забезпечення акмеологічного спрямування художнього розвитку студентів (А. Козир), гедоністичного забарвлення навчання як засобу вдосконалення навчання (Л. Василенко) та ін. створюють підґрунтя для модернізації мистецької освіти, закладають фундамент теоретичного вирішення проблеми автономного навчання студентів у сфері мистецтва. Урахування досягнень науковців уможлиблює розробку проблеми впровадження автономного навчання студентів у сучасних умовах розвитку мистецької освіти у вищій школі.

Мета статті – виявити особливості, педагогічні тенденції та специфічні умови впровадження автономного навчання майбутніх фахівців мистецтва у вищій школі.

Методи дослідження. Реалізація мети статті здійснювалася за допомогою сукупності загальнонаукових методів дослідження, як-от: теоретичного аналізу й синтезу (для визначення понятійно-термінологічного апарату автономного навчання у сфері мистецької освіти), порівняння, аналогії, індукції й дедукції (з метою виявлення особливостей педагогічних тенденцій, специфічних ознак і засад автономного навчання і умови видів щодо його структурних компонентів), аналіз та узагальнення (з метою виявлення наукових підходів щодо організації автономного навчання); спостереження, аналіз, класифікація систематизація й узагальнення педагогічного досвіду і продуктів мистецько-навчальної діяльності студентів

(для виявлення та обґрунтування педагогічних умов і методів у царині автономного навчання вищої музично-педагогічної школи).

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел (D. Little, О. Смольнікова) дозволяє конкретизувати поняття автономного навчання як процесу організації та систематизації студентом власного навчального середовища самостійно або, у разі потреби, орієнтуючись на настанови викладача.

Автономне навчання в галузі мистецтва відрізняється певною специфікою, яку зумовлено, насамперед, творчим характером художньої діяльності. Мистецьке навчання передбачає актуалізацію індивідуальних мистецьких якостей, розвиток яких потребує не тільки внутрішніх зусиль студентів, а й зовнішнього спостереження і контролю з боку викладача (відпрацювання вокальних умінь, особливостей постановки руки в інструменталістів, хореографічних рухів тощо). Тобто необхідність втручання викладача при навчанні студентів мистецьких спеціальностей мотивується об'єктивними чинниками. У такому разі автономне навчання майбутнього фахівця в галузі мистецтва набуває характерних ознак, що поєднує як необхідність посилення здатності студента до самокерованого художньо-творчого розвитку, так і збереження педагогічного супроводу в тих межах, що не заважають досягненню основного завдання – зберегти неповторність художньо-творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Упровадження автономного навчання має сенс у тій мірі, у якій переслідує мету – навчити студента вчитися, свідомо формувати власні уміння й навички мистецької діяльності, самостійно орієнтуватися в художніх явищах та творчо проявляти себе в мистецтві.

Близькими, але не тотожними поняттю «автономнее навчання», такими, що визначаються рівнем самостійності і студентоцентрованості студентів, виступають дефініції «самоосвіта», «самонавчання», «незалежне навчання». Проте, автономне навчання не є синонімом самоосвіти й не означає навчання без допомоги викладача, не передбачає зняття відповідальності з викладача за навчальний процес і всюдозволеність для студентів. Автономне навчання в сфері мистецтва спрямоване на розвиток у студентів здатності до самостійності, до прийняття на себе відповідальності за результати навчання, до критичної рефлексії. Студент отримує незалежність у визначенні цілей свого навчання, змісту й послідовності організації навчального процесу, виборі методів і прийомів освоєння мистецьких умінь і навичок, установленні темпу, часу, місця засвоєння матеріалу. Суворі регламентація навчальних дій з боку викладача поступається місцем самостійному вибору студентом того, що варто освоїти для досягнення кінцевого результату навчання.

Структура мистецького автономного навчання включає цілісну єдність взаємозумовлених і взаємодіючих складових: мотиваційно-

орієнтаційну, спрямовану на формування у студентів потреби до самовизначення й самореалізації в мистецтві, на усвідомлення мети свого навчання; аналітично-ціннісну, зорієнтовану на активізацію здатності студентів до критичного осмислення художніх явищ, до усвідомленої адекватної оцінки художнього простору, до самооцінки та творчої рефлексії; емоційно-вольову, що передбачає розвиток здатності студентів мобілізувати внутрішні ресурси для досягнення навчальної мети, для мистецького удосконалення, спроможності виявити емоційну стійкість у ситуаціях прилюдної демонстрації власних мистецьких здобутків; художньо-творчу, мета якої – розвиток у студентів тих властивостей і особистих якостей, які необхідні для відпрацювання індивідуального художнього стилю самовираження в мистецтві.

Не претендуючи на узагальнену концептуалізацію проблеми, окреслимо **провідні підходи** до розробки практичних технологій автономного мистецького навчання студентів у вищій школі.

Для автономного навчання у сфері мистецтва характерним є *посилення особистісної спрямованості навчального процесу*, одним із проявів якого виступає розвиток автономних навчальних якостей студентів, насамперед таких, як сформованість постійної потреби, прагнення до творчості, до прояву ініціативи, до оригінального самовираження в мистецтві; здатність до рефлексивного самооцінювання, самоконтролю й самокоригування власних навчальних зусиль; здатність до усвідомлення і цілеспрямованого відпрацювання особистих способів учіння та практично-творчих умінь, притаманних мистецькій індивідуальності саме цього студента; здатність до вольової саморегуляції практично-творчих занять, уміння мобілізувати власні сили, доволіно активізувати пошукові зусилля; уміння планувати робочий час, розробляти перспективи власної навчальної діяльності; відповідальність за результати власного навчання.

Актуальним для впровадження й розвитку автономного навчання лишається *компетентнісний підхід*, що в галузі мистецтва передбачає сприяння актуалізації спроможності студента оптимально реалізувати всі цілі художньої навчальної діяльності, а також творчо підходити до її організації, що зумовлюється знаннями, навичками, уміннями, засвоєними видами і способами (технологіями) здійснення задумів, а також індивідуально-психічними властивостями. Компетентнісний підхід у контексті автономного навчання спрямовано на формування самоосвітньої компетентності студентів, їх здатності до вироблення власної когнітивної стратегії в самокерованому навчанні. Опора на компетентнісний підхід в автономному навчанні дозволяє зосередити увагу на з'ясуванні ключових мистецьких компетенцій фахівця. Наприклад, упровадження автономного навчання в сучасних умовах викликає необхідність формування у студентів інформаційно-цифрової компетентності, що може сприяти розширенню їх

можливостей ознайомлення з мистецтвом різних стилів і жанрів, інтерпретаційними версіями репрезентації художніх творів, апробації й оприлюднення власних варіантів творчого вирішення мистецьких задумів.

Автономне навчання у сфері мистецтва передбачає акцент на *аксіологічному* його спрямуванні. Питання дослідження феномена ціннісних орієнтацій у площині автономного навчання, педагогічних умов і методів їх цілеспрямованого розвитку у майбутніх фахівців з мистецької галузі відзначаються певною складністю через поліфункціональність самого явища ціннісних орієнтацій. Проте розробка парадигми автономного навчання зумовлює необхідність дослідження аксіологічного підходу як одного з пріоритетних напрямів модернізації вищої мистецької освіти.

Розглядаючи аксіологічні проблеми у зв'язку зі спрямованістю особистості, вважаємо, що ціннісні орієнтації майбутніх фахівців є основним вектором визначення цілей, засобів, результатів навчальної діяльності. Відтворюючи інтереси, бажання, прагнення студентів, орієнтуючи їх діяльність на досягнення мети, цінності допомагають майбутнім фахівцям пізнати себе й на цьому шляху досягти свободи, вивільнення, автономності. Аксіологічні пріоритети як стабільні утворення, що регулюють і спрямовують навчальну діяльність студентів, відображають напрям до досягнення ідеалу, до реалізації планів, виступають фундаментом стабільності в навчальних перспективах майбутніх фахівців. Виступаючи однією з базових у дослідницькій парадигмі наук про особистість, ціннісна проблематика є необхідною у вирішенні питань автономного навчання студентів мистецтва у вищій школі.

Оскільки важливим соціальним компонентом навчальної автономії є, на нашу думку, здатність до співпраці та продуктивної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього простору, однією з необхідних умов її розвитку вважаємо *комунікативний* контекст навчання. Групова діяльність на основі співробітництва ґрунтується на принципі позитивної взаємозалежності, що вимагає від студентів активного залучення до процесу навчання, взаємної відповідальності, взаємоконтролю та оціночної рефлексії. Конфлікт думок і підходів, що закономірно виникає під час виконання спільних завдань, породжує ситуацію необхідності формувати власну точку зору на проблему, аргументувати й обстоювати її, переконувати партнерів по взаємодії, знаходити альтернативи, приймати спільні рішення, що, у свою чергу, стимулює творчий пошук, вироблення механізмів співпраці, ефективного способу взаємодії для знаходження раціональних шляхів вирішення проблеми. Упровадження комунікативного підходу сприяє формуванню таких важливих для розвитку у просторі автономного навчання особистісних якостей, як усвідомлення особистої індивідуальності, адекватна самооцінка, самоповага й повага до точки зору іншої людини, відповідальність, ініціативність, готовність до подолання перешкод тощо.

До методологічних засад мистецького автономного навчання слід віднести також *акмеологічний підхід*. Посилення акмеологічних засад навчання передбачає активізацію прагнення студентів на досягнення найвищого рівня професійного становлення. Акмеологічна стратегія навчання сприяє активізації емоційно-вольових можливостей творчого потенціалу та здібностей студентів. Посилення акмеологічних засад учіння передбачає формування у студентів установки на самовдосконалення протягом усього життя. Зауважимо, що акмеологічне спрямування навчання має ґрунтуватися на врахуванні не тільки позитивних, прогресивних потенційних можливостей студентів. Важливо спонукати їх до самодіагностики з метою визначення й подолання негативних характеристик, уникнення регресивних варіантів самоздійснення. Загалом, акмеологічний контекст автономного навчання передбачає за діяння об'єктивних та суб'єктивних чинників, що, впливаючи одні на одних, спричиняють прогресивний розвиток студентів, досягнення майбутніми фахівцями у процесі навчання творчих вершин, художнього «акме»

Упровадження автономного навчання потребує дотримання певних **педагогічних умов** для того, щоб майбутні фахівці змогли усвідомити себе активними суб'єктами освітнього процесу. Серед них назвемо насамперед такі, як зміна ролі викладача в організації самостійної діяльності студента; критично-оцінне спрямування навчального процесу та активізація творчих засад учіння на основі посилення зв'язку з практикою.

1. *Зміна ролі викладача в організації самостійної діяльності студента.* Традиційний, субординаційний (односпрямований) характер спілкування викладача зі студентами пов'язано з діями наказу, примушення, розпорядження, заборони, покарання. Сутність поведінки викладача зводиться до домінування – викладач і керує навчальним процесом, і несе відповідальність за результати мистецької підготовки студентів.

У автономному навчанні звичка до викладацького домінування має поступитися місцем гуманно-етичній організації педагогічної діяльності, пріоритетом якої виступає особистість студента. Таке тлумачення переорієнтовує функції викладача. Вимогливість до виконання поставлених перед студентами завдань поступається місцем консультуванню щодо організації самостійного навчання, наданню в разі потреби своєчасної допомоги студенту у виборі навчального матеріалу, в окресленні мети і спрямуванні свого мистецького розвитку на досягнення оптимального результату. На всіх етапах навчання й мистецького розвитку – від чіткого визначення перспектив та окреслення шляхів їх досягнення до самооцінки досягнутих результатів – остаточно відповідальність покладається на студента. При цьому викладач не стоїть осторонь. Його завдання – підтримувати мотивацію студента до опанування мистецтвом, всіляко сприяти формуванню професійних умінь, розвитку необхідних художньо-

особистісних якостей. Викладач, передбачаючи можливі навчальні труднощі в залежності від індивідуальності студента, надає йому поради щодо подолання ускладнень, обговорює зі студентами можливі варіанти уникнення негативних наслідків самостійного опрацювання матеріалу.

Роль консультанта, радника, фасилітатора потребує від викладачів не тільки педагогічного такту, стриманості, терпіння, але й досконалого володіння методами опосередкованого впливу, ненав'язливої корекції, психологічними прийомами створення індивідуально-орієнтованого навчального середовища.

Зміна ролі викладача потребує створення сприятливої атмосфери навчання на основі цілеспрямованого досягнення партнерських стосунків між викладачами і студентами, побудову міжособистісного спілкування на засадах суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, для якої притаманною стає рівність особистісних і статусних позицій. У гуманізації міжособистісних стосунків на ґрунті мистецтва важливу роль відіграє здатність викладача до емоційної ідентифікації зі студентом, передбачає орієнтацію і викладачів, і студентів на найкращі особистісні риси.

Автономне навчання передбачає розвиток педагогічної культури викладача в напрямі актуалізації індивідуальних її характеристик. Викладачу має стати притаманним відпрацювання індивідуального стилю педагогічної діяльності, індивідуальних підходів до взаємодії зі студентами, пошук власного оригінального почерку в досягненні взаєморозуміння з ними. Рівень кваліфікації викладача характеризується здатністю до створення авторських моделей навчання, а не тільки якісним виконанням розроблених ззовні вимог. Забезпечення педагогічного супроводу навчальної діяльності студента має супроводжуватися високим розвитком рефлексії викладача, здійсненням самоспостереження, самооцінки за власними педагогічними діями, самоконтролю за обраною стратегією викладання і способу взаємодії зі студентами. Крім того, для викладачів мистецьких дисциплін має стати притаманним естетичне наповнення педагогічної етики.

2. *Критично-ціннісне спрямування навчального процесу* вважаємо необхідною, а, можливо, й визначальною умовою досягнення ефективності автономного навчання у сфері мистецтва. З позицій аксіологічного підходу критично-ціннісне спрямування навчального процесу передбачає формування у студентів здатності до незалежного, неопосередкованого чужою думкою сприймання художніх явищ, відчуття глибокого зв'язку між внутрішньою свідомістю й емоційним переживанням художнього простору, актуалізацію можливості безпосередньо, без будь-якого раціонального осмислення, «схоплювати» цінності, усвідомлювати індивідуальну значущість навчального матеріалу.

Досягнення результативності автономного навчання, успішності його впровадження потребує класифікації навчальних цінностей за певними критеріями. На нашу думку, найпродуктивнішими можуть виявитися такі, як: адекватність, інтенсивність, переважання.

Адекватність цінностей зорієнтовано на встановлення відповідності між якістю знань та схильності студента до тих чи інших художніх явищ. Наприклад, адекватною можна визнати жанрову оцінку мистецького твору в тому разі, якщо вона відображає обізнаність студента в різноманітних жанрах з одного боку, з іншого – виявляє естетичне ставлення студента до певних мистецьких жанрів.

Інтенсивність оцінки виявляє залежність цінності від сили інтересів індивіда. Наприклад, якщо інтерес правильно зорієнтований, об'єктивно значуще художнє явище викликає захопленість студента, а примітивний мистецький твір – байдуже ставлення.

Переважання як критерій сформованості цінностей означає превалювання в свідомості студента інтересу до тих чи інших цінностей. Наприклад, одного студента привертає авторитарний стиль викладання, іншого – демократичний. Усвідомлення переваг дозволяє розмістити навчальні, мистецькі, педагогічні цінності в залежності від їх суб'єктивної значущості для студента.

Аксіологічний простір освітньої системи забезпечується впровадженням методів, що спонукають студентів до вибіркового дій на основі індивідуальної ієрархічної системи диспозицій. Методи критично-аналітичного обговорення проблем, проведення дискусій, система завдань на вибір об'єктів з його аргументацією тощо розширюють художньо-ціннісний горизонт майбутніх фахівців. Критично-ціннісне спрямування навчального процесу передбачає також впровадження вправ на класифікацію матеріалу. Важливо, щоб студенти вміли самі визначити підстави для класифікації. Для технології розвитку критичного мислення характерним є цілеспрямоване моделювання навчальних ситуацій, які б стимулювали студентів до спілкування з іншими учасниками, спонукали до висловлення власної точки зору, активізували бажання прийняти і, що надзвичайно важливо, готовність розділити чужу позицію.

3. Активізація творчих засад учіння на основі посилення зв'язку з практикою.

Професійне становлення студентів у сфері мистецтва неможливе поза творчою орієнтацією навчального процесу. У свою чергу, підкреслимо, що провідним завданням автономного навчання є якнайбільше сприяння творчому розвитку студентів. У контексті досягнення навчальної незалежності серед численних шляхів виокремимо значущість такого, як вибудова індивідуальної траєкторії навчання з оглядом на перспективу майбутньої діяльності. Щоб досягти ефективності

в будь-якій діяльності, важливо чітко уявляти собі її результат. Студент, який вчиться заради досягнення успіху у навчанні, в нинішніх соціальних умовах програє тому, хто усвідомлює реальну ситуацію застосування набутого в стінах університету.

Чітке уявлення мети навчання і власного художнього розвитку виступає дієвим стимулом і мобілізації творчої енергії студентів. Роль мотивації в активізації творчих процесів завжди привертала увагу науковців і практиків. Один із відпрацьованих психолого-педагогічних постулатів активізації творчих проявів людини – необхідність формування мотиваційних засад її творчої енергії (А. Лук). Учені дотримуються думки про те, що навчити творчості не можна, але можна сформулювати потребу у творчості, постійне бажання продукувати нове, виявляти ініціативу у вирішенні завдань.

Творчість у мистецтві певним чином зумовлено пошуком оригінальності, самовиявлення, самопрезентації у вирішенні художніх завдань. Як спонукати студентів до цього? Примус, прямі розпорядження, наказ не можуть бути дієвими в даному випадку. Слід шукати інші шляхи мобілізації творчої наснаги студентів мистецьких спеціальностей. Один із таких міститься у специфіці автономного навчання, наріжним каменем якого виступає орієнтація студентів уже з перших курсів на потреби майбутньої практичної діяльності. Пробудження творчого мислення набуває нових імпульсів, коли перед студентами вимальовується реальна ситуація застосування їх творчих набутоків. Наведемо конкретний приклад. Припустимо, перед студентом висувається завдання – змоделювати різні інтерпретації музичного твору. Як мобілізувати творчу енергію виконавця? Один із ефективних способів – спроектувати ситуацію застосування результатів творчого пошуку студентів. Постановка питань типу: «Де виступатиме студент – на музично-просвітницькому заході, перед учнями свого класу в музичній школі, у шоу-програмі чи перед близькими друзями?», «Якій слухацькій аудиторії адресується той чи інший характер інтерпретації – дитячій, студентській, викладацькій?» «Що мають відчувати слухачі в Вашій інтерпретації?» конкретизують уявлення студентів щодо практичного застосування результатів творчості, підвищують емоційну забарвленість виконавського завдання, стимул для його продуктивного виконання. Отже, креативний фахівець формується у стінах навчального закладу, якщо його навчальну увагу зосереджено на практичних питаннях майбутньої професійної діяльності.

Автономне навчання мистецтва у вищій школі передбачає дотримання певних *етапів упровадження*. Перший спрямовано на мотиваційний розвиток, актуалізацію інтересу до самостійного опрацювання навчального матеріалу. Цей етап певним чином «ламає» звичні стереотипи ставлення до навчання – з об'єкта студент перетворюється на суб'єкт навчання, усвідомлює свою відповідальну роль

за його результати, за характер власного саморозвитку. Другий етап впровадження автономного навчання (практично-засвоювальний) підпорядковано оволодінню студентами на рівні практичного застосування вміннями визначати індивідуальні перспективи навчання, планувати роботу, усвідомлено співвідносити специфіку мистецької підготовки з практикою майбутньої професійної діяльності. Другий етап – триває найдовше, бо потребує пролонгованих зусиль від студентів для вільного оволодіння прийомами самостійного учіння, мобілізації вольових зусиль для досягнення навчальної мети, для самоздійснення у фаховій діяльності.

Третій етап (результативно-коригувальний) підпорядковано підведенню підсумків навчання, широкому впровадженню методів самоаналізу, саморефлексії, самоконтролю з метою внесення коректив до навчальної діяльності, створення планів щодо впорядкування свого освітнього середовища протягом життя.

Розробка *методів, прийомів, форм автономного навчання* в мистецькій освіті ще потребує проведення різносторонніх досліджень Проте, на сьогодні вже можна окреслити низка напрямів розвитку методичної думки в цьому питанні.

Серед сучасних можна назвати такі, як методи перспективного проектування, моделювання професійно-творчих ситуацій, методи проблемно-рефлексивної подачі навчального матеріалу, методи активізації взаємооцінки тощо.

Важливого значення набувають методи і прийоми, спрямовані на оцінку студентами власних навчальних досягнень. Добре себе зарекомендувала робота в малих групах, де обмін цінностями не тільки сприяє об'єктивності результатів самооцінювання, а й «провокує» нові підходи, нове ставлення до навчальних проблем, сумніви в загальноприйнятих істинах.

Суттєве значення в оптимізації автономного навчання має також ігрова технологія, упровадження методів варіативного опрацювання матеріалу, широке застосування яких сприяє розвитку аксіосфери особистості, її творчих начал.

Актуальними для автономного навчання залишаються студентські конкурси, олімпіади, фестивалі, проведення яких допомагає студентам усвідомити індивідуальні результати навчання, власні фахові досягнення, що сприяє кристалізації уявлень щодо ідеалів оволодіння мистецькою професією.

Особливо значущим нині є створення технологій навчання, які б радикально вивільнили час для самостійної творчості студентів.

Загалом упровадження інноваційних методів має на меті створення освітнього середовища, яке б дозволяло спрямовувати мотивацію, стимулювати ініціативу, активізувати творчий пошук студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Насамкінець підкреслимо, що визначені провідні підходи, педагогічні умови та методи, щосприяють розвиткові суб'єктності, ініціативності, реалізації творчого потенціалу студентів, уможливлють побудову освітнього процесу на засадах автономного навчання.

Розвиток автономного навчання студентів мистецьких спеціальностей у вищій школі має стати одним із пріоритетних завдань освітньої політики суспільства, оскільки передбачає радикальне вдосконалення професійної підготовки фахівців, для яких характерним має стати здатність до незалежного мислення, самостійних творчих дій, відповідальність, схильність до саморозвитку й навчання протягом життя, зорієнтованість на самоактуалізацію і досягнення особистісно-професійного успіху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейко О. І. Виконавська культура скрипаля : теорія та методика формування : монографія / Оксана Іванівна Андрейко. – Львів : Галицька видавнича спілка, 2013. – 298 с.
2. Василенко Л. М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика : монографія / Л. М. Василенко. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 336 с.
3. Козир А. В. Концептуальні засади формування основ професійної майстерності майбутніх учителів музики : навч. метод. посібник / Алла Володимирівна Козир. – К. : НПУ, 2007. – 197 с.
4. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук ; отв. ред. В. А. Лекторский ; АН СССР. – М. : Наука, 1978. – 128 с.
5. Савченко Р. А. Методологічні підходи до формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти / Р. А. Савченко // Перспективи розвитку науки в сучасному світі : Матеріали міжнарод. научн.-практ. конференції. Частина 2. – Краков, 2012. – С. 109–115.
6. Смольнікова О. Г. Категорія автономного навчання у предметному полі вищої школи / О. Г. Смольнікова // Збірник наук. праць Полтавського держ. педагогічного університету ім. В. Г. Короленка : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 61/62 : 100-річчю присвячується. – С. 108–114.
7. Little D. Autonomy in language learning / David Little // Autonomy in language learning : papers from a conference. – London, 1990. – P. 7–15.

REFERENCES

1. Andreiko, O. I. (2013). *Vykonavska kultura skrypalia: teoriia ta metodyka formuvannia [Performing culture of the violinist: theory and methodology]*. Lviv: Halytska vydavnycha spilka.
2. Vasylenko, L. M. (2012). *Hedonistychni zasady vokalnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: teoriia ta metodyka [Hedonistic foundations of the future music art teachers' vocal training: theory and methodology]*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova.
3. Kozyr, A. V. (2007). *Kontseptualni zasady formuvannia osnov profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv muzyky [Conceptual foundations of formation of the bases of the future teachers' professional mastery]*. K.: NPU.

4. Luk, A. N. (1978). *Psykholohyia tvorchestva [Psychology of creativity]*. AN SSSR. M.: Nauka.

5. Savchenko, R. A. (2012). Metodolohichni pidkhody do formuvannia muzychno-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity [Methodological approaches to the future preschool teachers' pedagogical competence formation]. *Perspektivy razvitiia nauki v sovremennom mire: Materialy mezhdunar. nauchn.-prakt. konferentsii. Chast 2.* Krakov (pp. 109–115).

6. Smolnikova, O. H. (2014). Katehoriia avtonomnoho navchannia u predmetnomu poli vyshchoi shkoly [Category of autonomous learning in the subject field of higher school]. *Zbirnyk nauk. prats Poltavskoho derzh. pedahohichnoho universytetu im. V. H. Korolenka: Pedahohichni nauky, Vyp. 61/62: 100-richchiu prysviachuetsia* (pp. 108–114).

7. Little, D. (1990). Autonomy in language learning. *Autonomy in language learning: papers from a conference* (pp. 7–15). London.

РЕЗЮМЕ

Белова Наталья. Модернизация художественного образования в высшей школе на основе автономного обучения.

В статье рассматривается проблема внедрения автономного обучения в систему подготовки студентов художественных специальностей в высшей школе; уточняется понятие автономного обучения, раскрываются педагогические тенденции, специфика и принципиальные основы автономного обучения в контексте освоения художественных дисциплин, обосновываются ведущие подходы (усиление личностной направленности учебного процесса, компетентностный, аксиологический и акмеологический), педагогические условия (изменение роли преподавателя в организации самостоятельной деятельности студента, критически-оценочная направленность учебного процесса, активизация творческих принципов учения на основе усиления связи с практикой) и методы их реализации.

Ключевые слова: автономное обучение, художественное образование, студенты.

SUMMARY

Bilova Nataliia. Modernization of artistic education in the higher school on the basis of autonomous learning.

The article is aimed at revealing peculiarities, pedagogical tendencies and specific conditions for the introduction of autonomous training of the future art specialists in higher education. The concept of autonomous learning is considered as a process of organizing and systematizing the student's own learning environment independently or, if necessary, based on the teacher's instructions. The artistic and pedagogical context of autonomous learning is aimed at preserving the uniqueness of the artistic and creative personality of a future specialist on the basis of a balanced combination of the student's ability to self-directed artistic and creative development and the preservation of pedagogical support. This training provides students with independence in defining the goals of their learning, developing individual cognitive strategies, and assuming responsibility for learning outcomes through critical reflection. The structure of autonomous learning in the field of art includes the integral unity of mutually determined and interacting components: motivational-orientational, analytical-value, emotional-volitional and artistic-creative.

The leading approaches to the development of practical technologies for autonomous artistic training of students in higher education are as follows: enhancement of the personal orientation of the educational process, competence, axiological and acmeological approaches. The introduction of autonomous learning requires the observance of certain pedagogical conditions for awareness of the future specialists themselves as active subjects

of the educational process, namely: change of the role of the teacher in the organization of independent student activity, critical assessment of the educational process, activation of creative principles of learning on the basis of increasing communication with practice. Independent training of the future music teachers in higher school involves observing certain stages of the implementation of conditions and methods: first stage – focus on motivational development, second – practical-assimilative, third – effective-corrective.

Implementation of the pedagogical conditions of autonomous learning is expedient to implement through modern methods: perspective designing, modeling of professional and creative situations, problem-reflexive teaching material presentation, mutual awareness raising, public demonstration of own artistic achievements (competitions, festivals, competitions), which are aimed at evaluation, self-esteem, adjustment and designing by students of their own educational and creative achievements. We consider promising the development of technology of autonomous learning, which would radically liberate the time for students' self-creativity.

Key words: *autonomous learning, artistic education, students.*

УДК 378.147

Лідія Боднарюк

Івано-Франківський національний
медичний університет

ORCID ID0000-0001-9263-0453

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/217-230

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ У ГРУПАХ З АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ

Метою статті є дослідження теоретичних та практичних аспектів навчання української мови іноземних студентів-медиків у групах з англійською мовою викладання. Проведено аналіз, синтез і узагальнення наукових джерел. Проаналізовано цілі, завдання та етапи вивчення української мови як іноземної. Обґрунтовано доцільність застосування різних типів словників. Перспективи подальших наукових розвідок полягають в експериментальній перевірці методики навчання української мови студентів-іноземців медичних ВНЗ у групах з англійською мовою викладання з метою її подальшого вдосконалення.

Ключові слова: *англомовні студенти, володіння мовою, потенційний словник, робочий словник, тезаурус, медична термінологія, сигнальні картки, метод відштовхування.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української освіти характеризується її інтеграцією у світове співтовариство, розширенням міжнародних контактів та залученням іноземних громадян до навчання в українських вишах. Це зумовлює необхідність модернізації процесу мовної підготовки інокомунікантів, пошук нових методів та підходів до їх навчання державної мови України.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні накопичено чималий досвід викладання української мови як іноземної, що відображено у працях Г. Іванишин [3], Л. Козак [4, 5], Н. Литвиненко [7], Л. Селіверстової [8], Б. Сокола [9], Г. Строганової [11], М. Тишковець [12, 13], О. Туркевич [14], В. Федчик [16] та інших. Однак проблема навчання іноземних студентів

української мови у групах з англомовною формою викладання фахових дисциплін наразі залишається недослідженою (надалі – англомовні студенти). Це, насамперед, зумовлено тим, що англомовне навчання у вітчизняних ВНЗ з'явилося порівняно недавно. І хоч методика навчання української мови англомовних студентів базується на загальній методиці викладання української мови інокомунікантам, вона, безумовно, має свою специфіку, а отже, потребує окремого опрацювання й аналізу.

Мета статті. Дослідити теоретичні та практичні аспекти навчання української мови іноземних студентів-медиків у групах з англійською мовою викладання.

Методи дослідження. Аналіз, синтез та узагальнення наукових джерел.

Виклад основного матеріалу. Англомовні студенти, які навчаються в ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет», переважно приїждять з Індії, країн Африки, де англійська мова є державною, та арабських країн, громадяни яких володіють англійською мовою на достатньому рівні. Такі студенти обирають англійську мову для вивчення фахових дисциплін, однак їм потрібні знання української для спілкування в побуті та в подальшому для проходження клінічної практики в медичних закладах України. Під час адаптації в новому соціокультурному середовищі їм доводиться пристосовуватися до способу життя українців, менталітету, мислення, культури. Викладачам на початковому етапі навчання слід допомагати студентам у звиканні до побуту, подоланні психологічного дискомфорту та труднощів у процесі вивчення мови. Цьому має сприяти цілісна система вивчення української мови іноземними студентами, яка забезпечується поетапністю навчального процесу від початкового до кінцевого рівнів.

Науковці виокремлюють такі основні аспекти навчання української мови як іноземної:

- постановка цілей і завдань навчання;
- поетапний розподіл мовного матеріалу;
- оптимальне використання активних методів навчання;
- системна організація поточних, поетапних і підсумкових контролів усіх видів мовленнєвої діяльності [5, 33].

У новій Примірній програмі навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна», розробленій у 2017 році викладачами кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету, основну увагу зацентовано на таких цілях навчання:

- формування комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та фахово зорієнтованої компетентностей;
- формування когнітивної компетентності у взаємозв'язку з іншими видами компетентностей;

- формування й розвиток мотивації до навчання та позитивного ставлення до мови і культури країни, мова якої вивчається;
- формування здатності до навчально-пізнавальної діяльності, наукової і професійної підготовки, саморозвитку та самовдосконалення;
- формування гуманістичного та науково обґрунтованого ставлення до професійної діяльності; активної позиції медичного фахівця; почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством; ціннісних орієнтацій і високої культури міжнаціональних взаємовідносин; духовної та фізичної досконалості, моральності; поваги до України й українців; розвиток індивідуальних здібностей і творчого мислення [15, 4–5].

Очевидно, що такий підхід до навчання сприяє реалізації основних принципів практичного, когнітивного, мотиваційно-розвивального, освітнього та виховного напрямів.

Навчання англомовних студентів у медичному виші спрямоване на досягнення кінцевої мети, яка передбачає володіння мовою на середньому рівні, достатньому для здійснення пізнавальної діяльності в соціокультурній і навчально-професійній сферах.

Поняття «володіння мовою» розглядається вченими з різних позицій. Так, лінгвіст Р. Будагов наголошував, що володіння мовою – це вміння зрозуміти й висловити думку мовними засобами [2, 15]. З точки зору психологів володіння мовою – це використання мовних засобів на рівні автоматизму [17, 253]. За визначенням психолінгвіста О. Леонтьєва, володіння мовою – це насамперед динамічний процес [6, 21–22]. Залежно «від ступеня володіння мовою користувач виражає один і той же зміст більш-менш вдало (у комунікативному відношенні)» [5, 33].

Ми вважаємо, що поняття «володіння мовою» у процесі навчання студентів-іноземців, які здобувають у нашій країні вищу медичну освіту, базується, насамперед, на засвоєнні форм усного й писемного, монологічного та діалогічного мовлення, фахової медичної термінології. Кінцевою метою навчання української мови англомовних студентів є:

- оволодіння інокомунікантами українською мовою щоденного спілкування та мовою спеціальності в такому обсязі, щоб у подальшому успішно комунікувати в соціально-побутовій та навчально-професійній сферах;
- подолання психологічного дискомфорту у звиканні до життя в українськомовному соціумі.

Для досягнення цієї мети у процесі навчання англомовних студентів викладач має сформувати в них такі компетентності:

- артикуляційні (правильна вимова звуків, інтонація, ритміка);
- мовні (знання базових лексичних одиниць, оволодіння певними правилами їхньої трансформації в граматично правильне осмислене висловлювання);

– комунікативні (знання вербальних і невербальних засобів та способів висловлення думок, почуттів у різних сферах спілкування відповідно до ситуацій і тем спілкування, уміння використовувати мовні засоби на практиці, вести діалог).

Відповідно до поставлених цілей, основними завданнями навчання української мови англомовних студентів є:

- вироблення комплексу компетентностей (інтегральних, загальних, спеціальних) з метою оволодіння українською мовою;
- сприяння адаптації інокомунікантів до життя й навчання в умовах україномовного середовища;
- розвиток умінь та навичок використовувати загальнонавчальну й фахову лексику та граматичні конструкції в комунікації відповідно до ситуацій і тем спілкування;
- створення позитивної мотивації до навчальної діяльності англомовних студентів, розвиток творчих здібностей;
- формування здатності до самооцінки й самоконтролю;
- виховання поваги до традицій, звичаїв, цінностей та культури українців [15, 5–6].

Згідно з поставленими цілями та завданнями, вивчення української мови англомовними студентами розподілене на етапи й, відповідно до нової Примірної програми, здійснюватиметься на I–V курсах.

Початковий етап навчання має тривати впродовж усього першого курсу і є надзвичайно важливим, оскільки саме на цьому етапі закладається сприйняття мови як системи, формуються навички говоріння, читання та письма, комунікативні вміння, напрацьовується **активний** словниковий запас, що становить лексику, яку студент-іноземець постійно використовує в усному та письмовому мовленні. Одночасно з активним надзвичайно важливо формувати **пасивний** запас лексики. Під пасивним словниковим запасом розуміємо лексичні одиниці, які іноземець знає і розуміє на слух або при читанні, але зазвичай не використовує в мовленнєвій діяльності.

Активний та пасивний запаси лексики формують **потенційний словник**, що є важливим чинником для засвоєння студентом української мови як іноземної. Терміни «потенційний словник» або «потенціальний словник» не є новими в методиці викладання іноземних мов та застосовуються для позначення словникового запасу іноземної мови (англійської, німецької, французької тощо) [10]. Однак ці терміни не використовувалися в процесі навчання української мови студентів-іноземців, оскільки під потенційним словником англійської мови зазвичай розуміють такі, що містять «афіксальні похідні, складні та багатозначні слова, конвертовані утворювання й інтернаціоналізми, які ще не зустрічалися студентами, але можуть бути зрозумілі ними, якщо навчати їх розкривати значення таких слів» [10, 76].

Пропонуючи термін «потенційний словник» для навчання української мови як іноземної, ми трактуємо його дещо по-іншому, а, власне, як загальний словник української мови для інокомунікантів, особливість якого полягає в тому, що він, насамперед, скерований на засвоєння іноземцями лексичного матеріалу, необхідного для середнього рівня спілкування в україномовному соціумі. Такий словник формується студентами від перших днів навчання і впорядковується до закінчення вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна». «Потенційність» такого словника виражається в тому, що до його складу, окрім активної та пасивної лексики з українськими коренями, входять інтернаціональні слова та слова з інтернаціональними коренями, значення яких інокомунікантам мають бути «потенційно знайомі», зважаючи на знання ними англійської мови. Йдеться про те, що такі слова мають структурно-семантичну спільність в українській та англійській мовах: *фільм* – *film*, *комп'ютер* – *computer*, *медицина* – *medicine*, *термін* – *term*, *процес* – *process*.

Потенційний словник студентів-іноземців другого року навчання поступово наповнюється медичною термінологією, оскільки вона, базуючись на латинській мові, має схожість в українській і англійській мовах. Для полегшення вивчення фахової термінології слід звертати увагу на відповідність морфем англійської й української мов. Так, наприклад, у назвах багатьох лікарських спеціальностей морфема **-ist** англійської мови при перекладі відповідає українській **-лог**: *traumatologist* – *травматолог*, *gynecologist* – *гінеколог*, *cardiologist* – *кардіолог*, *dermatologist* – *дерматолог*, *ophthalmologist* – *офтальмолог*, *otolaryngologist* – *отоларинголог*, *nephrologist* – *нефролог* тощо.

Потенційний словник також має презентувати похідні, багатозначні та складні слова. Складові частини похідних українських слів на момент знайомства з ними мають бути добре впізнаваними студентами-іноземцями, оскільки перед тим вони вже отримують інформацію щодо значення цих суфіксів чи префіксів у творенні нових слів від різних частин мови. Так, наприклад, знаючи, що творення віддієслівних іменників в українській мові відбувається за допомогою суфікса **-ник**, що відповідає англійському **-er**, вони вже можуть упізнати, а надалі й самостійно утворити такий іменник від українського дієслова, асоціюючи форму нового слова з рідною мовою: *мрійник* (*a dreamer*) від *мріяти* (*to dream*).

Як свідчить досвід роботи з іноземними студентами, показуючи утворення одних частини мови від інших в українській мові, важливо давати паралельні форми з англійської мови, що стимулює асоціативне мислення студентів, а, отже, сприяє розумінню та запам'ятовуванню нової лексики, наприклад: іменник *лікар* (*a doctor*) утворений від дієслова *лікувати* (*to treat*); іменник *прадід* (*a great-grandfather*) – від іменника *дід* (*a grandfather*); іменник *старість* (*an old age*) – від прикметника *старий* (*old*); *красота*

(*beauty*) від *красивий (beautiful)*; дієслово *лікувати (to treat)* від іменника *ліки (drugs)*; дієслово *хворіти (to be sick)* від прикметника *хворий (sick)*.

Для кращого засвоєння лексики англомовними студентами розділи в потенційному словникові доцільно формувати відповідно до частин мови, а нові слова давати синонімічними парами, поповнюючи активний і пасивний словниковий запас водночас.

Таблиця 1

Потенційний словник (Potential vocabulary)
(розділ «Дієслова» («Verbs»))

Активний словниковий запас (Active vocabulary)		Пасивний словниковий запас (Passive vocabulary)	
Думати	to think	Вважати	to consider
Хотіти	to want	Бажати	to wish
Плакати	to cry	Ридати	to sob
Розуміти	to understand	Усвідомлювати	to realize
Розмовляти	to speak	Балакати	to chat
Працювати	to work	Робити, трудитися	to labor

Вивчення лексики на початковому етапі варто організувати так, щоб іноземні студенти засвоїли якомога більше характеристик нової лексичної одиниці: форму, значення, правила вживання й одразу ж застосовувати лексичні одиниці у граматичних конструкціях, орієнтуючись на подібні конструкції англійської мови. Пояснення слід здійснювати англійською мовою. Наприклад: *університет* (ім., чол.р., одн.) – *university, noun, masc., sing.* У більшості випадків іменник *університет* вживається з прийменниками *до* (в знахідному відмінку), *в* (в місцевому відмінку), *від* та *з* (в родовому відмінку). The noun *university* mostly uses with the preposition *до* in accusative case: *Я йду до університету (I go to the university. Acc.);* with the preposition *в* in locative case: *Я (є) в університеті (I am at the university. Loc.),* and with the prepositions *від* and *з* in genitive case: *Вона йде від університету. Вона йде з університету. (She goes from the university. Gen.).* Важливо вводити кожну вивчену лексичну одиницю в комунікацію за допомогою виконання граматичних вправ, читання текстів, аудіювання, діалогічного чи монологічного мовлення. Наприклад, давати завдання з пропозицією вставити іменник *університет* у речення в потрібному відмінку: *Він навчається в Його ... знаходиться в центрі міста. Дорога до ... займає 20 хвилин. В ... є три факультети.*

Актуальним є мовний матеріал, що забезпечує спілкування на елементарному рівні комунікативної компетентності в побуті. Досягти такого рівня комунікації можна лише за умови вирішення студентами завдань, пов'язаних із конкретними ситуаціями знайомства, вітання, прощання, вибачення. Наприклад: *Доброго дня, я – Марія. = Мене звати Марія. (Good afternoon. I am Maria. My name is Maria).*

Базуючись на досвіді викладання в групах студентів із англомовною формою навчання, вважаємо, що пояснювати новий матеріал на початковому етапі необхідно мовою-посередником, тобто англійською. Викладач виступає перекладачем та модератором, пояснюючи нові лексичні одиниці чи граматичні конструкції, відштовхуючись від лексико-граматичного матеріалу англійської мови та порівнюючи українську мову з англійською. Ще Л. В. Щерба наголошував на особливості використання методу відштовхування від рідної мови при вивченні іноземної, вважаючи необхідним проведення паралелей між цими двома мовами. Науковці називають орієнтацію на рідну мову студентів-іноземців методичною зручністю, яка являє собою лінгводидактичну основу методики національно-мовної орієнтації навчання [1, 13]. Специфіка такого навчання полягає в урахуванні національних особливостей інокомунікантів щодо сприйняття та засвоєння української мови. Порівняльний аналіз фонетики, лексики, морфології, граматичних конструкцій англійської та української мов дають можливість викладачеві виділити види мовних збігів: повний, частковий або нульовий, тобто повну його відсутність. Так, порівнюючи часові форми дієслів української та англійської мов, доцільно зазначити частковий збіг видів дієслів української мови та часових форм англійської мови. Наприклад, *Past Indefinite Tense* перекладається *недоконаним видом дієслова*, а *Present Perfect Tense* і *Past Perfect Tense* – *доконаним видом дієслова*: *I read a book yesterday.* (Я читав книгу вчора.) *I have already read a book.* (Я вже прочитав книгу.) *He said, he had read a book.* (Він сказав, що він прочитав книгу.)

Тому, на нашу думку, перед викладачем, який працює з англомовними студентами, на початковому етапі навчання має стояти вимога не тільки бути фахівцем з української мови, але й з англійської. Знання мови-посередника допомагають викладачеві комунікувати з іноземними студентами, доступно пояснювати новий матеріал, відштовхуючись від англійської мови та виявляти складності в його засвоєнні. Упорядкування вивченого мовного матеріалу здійснюється у процесі комунікації. Саме через неї відбувається засвоєння фонетичного, лексичного, семантичного та граматичного аспектів мови [17, 174]. Специфіка навчання української мови як іноземної передбачає створення конкретних мовленнєво-комунікативних ситуацій, залучення студентів до діалогічного та монологічного мовлення за допомогою питань, повідомлень про факт або подію, спрямованих безпосередньо на комунікацію «студент – студент», «викладач – студент». На початковому етапі комунікація має займати основну частину заняття і охоплювати не менше 30 % часу.

Також на цьому етапі важливо навчити інокомунікантів складати й користуватися **робочим** словником та **сигнальними картками**, так званими «flashcards». Це двомовні картки (українсько-англійські), які студент-іноземець постійно поповнює, записуючи почуте слово, словосполучення або

речення. До робочого словника студенти записують лише те, що вивчається на заняттях і контролюється викладачем. Сигнальні картки також повинні систематично перевірятися викладачем. Необхідно дотримуватися певних вимог до ведення робочого словника та сигнальних карток:

- обов'язково ставити наголос;
- зазначати число, рід іменників або прикметників та час і форму дієслова;
- вести запис сталих словосполучень і речень.

Вивчення української мови як іноземної є неможливим без ознайомлення студентів-іноземців з фольклором, культурою, історією та діяльністю видатних особистостей України. Викладачам варто всіляко залучати студентів до виховних заходів, особливо на початковому етапі їхнього навчання.

На наступних етапах варто одночасно з розмовною лексикою вивчати мову спеціальності. Вправне володіння фаховою мовою передбачає, насамперед, опанування медичною термінологією, уміння використовувати її у професійній діяльності, оскільки саме знання термінології забезпечує успішність застосування фахової мови на практиці. Доречно виокремити такі підетапи формування професійно орієнтованого мовлення студентів-іноземців:

- вивчення термінології;
- формування фахової мовної компетенції;
- уміння працювати з україномовною медичною літературою;
- застосування навичок професійного спілкування в типових і нетипових ситуаціях;
- засвоєння навичок спонтанного фахового мовлення.

Послідовність цих підетапів може бути різною, але їх наявність у процесі вивчення фахового мовлення англомовними студентами вважаємо обов'язковою. Розглянемо деякі з підетапів формування професійно орієнтованого мовлення. Навчаючи студентів-іноземців медичної термінології, насамперед, слід звертати увагу на місце і роль термінологічної лексики в процесі навчання. У цьому випадку при вивченні медичної лексики студентами доцільно також використовувати можливості тезаурусу як ефективного методу описання лексико-семантичних груп термінологічної лексики. Семантична структура фахової лексики моделюється на матеріалі текстів та письмових завдань. За допомогою тезаурусу встановлюється зв'язок між дефініцією та класифікацією лексичної одиниці.

Цілком слушною є думка науковців, які вважають обов'язковою системність при вивченні термінології, «що дозволяє провести паралель між новою і вже відомою інформацією, а також створити умови для такої організації діяльності студентів, при якій частина інформації запам'ятовується підсвідомо» [4, 121]. Саме системність у вивченні української мови як

іноземної, поєднання різних форм навчальної діяльності: граматичних вправ, читання медичних текстів, рольової гри, монологічного та діалогічного мовлення, спрямованого на комунікацію «лікар – пацієнт», «лікар – лікар» та вправ, що базуються на професійних ситуаціях, впливають на успішне оволодіння фаховим мовленням англомовними студентами.

Діалогічне мовлення відіграє важливу роль у процесі навчання і базується на спонтанності мовних дій, реакції на репліку співрозмовника й вимагає навичок аудіювання та говоріння. Так, для опанування навичками професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентами-іноземцями другого та третього року навчання пропонуємо різні види діалогічних завдань, спрямованих на опрацювання тієї чи іншої лексичної теми. Питання до цих завдань можуть бути різні, наприклад: *Сформууйте репліки лікаря / хворого; ініціюйте діалог або продовжіть його; вставте пропущені слова* тощо. Обов'язковою вимогою до них є паралельне наведення прикладу англійською мовою. Наявність перекладу та вміння викладачем тлумачити значення слова, словосполучення та речення мовою-посередником дає можливість ускладнювати саму структуру українського речення, оскільки значення незрозумілих слів викладач може сходу пояснити двома мовами паралельно, даючи приклади синонімів. Для візуалізації такого пояснення доцільно використовувати таблиці. Пропонуємо зразок однієї з таких таблиць (див. табл. 2)

Таблиця 2

<i>Болить голова</i>	<i>have headache, pain in the head</i>
<i>Відчуваю слабкість, нудоту</i>	<i>feel weakness, nausea</i>
<i>Болить сильніше</i>	<i>the pain is stronger</i>
<i>Біль сильний і постійний</i>	<i>pain is strong and constant</i>
<i>Серце не болить</i>	<i>heart doesn't hurt, no pain in the heart</i>
<i>Сплю погано</i>	<i>sleep bad</i>
<i>Часто прокидаюсь</i>	<i>often wake up</i>
<i>Приймаю снодійне</i>	<i>take sleeping pills</i>
<i>Огляд у кардіолога і невропатолога</i>	<i>an examination by cardiologist and neurologist</i>

Кінцева мета навчання забезпечує реалізацію комунікативних потреб англомовних студентів у різних сферах спілкування: побутовій, соціально-культурній, загальнонауковій та навчально-професійній на середньому рівні.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз цілей, завдань та етапів вивчення української мови студентами в групах з англійською мовою викладання на початковому етапі навчання та рівень оволодіння українською мовою студентами-іноземцями на старших курсах засвідчує, що мовні навички необхідно формувати, застосовуючи ситуативно-комунікативні вправи та діалоги, при цьому усне мовлення має займати не менше ніж 30 % заняття. Для розвитку комунікативних умінь велике значення слід приділяти ситуативній вмотивованості мови. Основним у навчанні є

формування у студентів-іноземців вміння будувати речення та розвиток навичок мовлення на основі лексико-граматичного матеріалу. Обов'язковим для англомовних студентів вважається застосування різних типів словників: потенційного словника, робочого словника загальної лексики, тезаурусу медичної термінології та користування сигнальними картками. Надзвичайно важливим є забезпечення поетапності й системності в навчанні, орієнтація на мовні збіги в українській та англійській мовах. Для успішного оволодіння українською мовою як іноземною значущими є системність та ґрунтовно опрацьовані типові вправи, які базуються на основі підібраних професійно-орієнтованих ситуацій з урахуванням особливостей англомовних студентів та домінування усних вправ, спрямованих на безпосередню комунікацію «студент – студент», «студент – викладач», а надалі «лікар – пацієнт», «лікар – лікар».

Перспективи подальших наукових розвідок полягають в експериментальній перевірці методики навчання української мови студентів-іноземців медичних ВНЗ у групах з англійською мовою викладання з метою її подальшого вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева О. Ю. Принцип учета особенностей родного языка иностранных студентов на уроках РКИ / О. Ю. Андреева // Русский язык вне России : инновации и традиции в преподавании : Материалы VIII международной научно-практической конференции. – Вып. 8. – Харьков, 2013. – С. 13–14.
2. Будагов Р. А. Что такое общественная природа языка? / Р. А. Будагов // Вопросы языкознания. – 1975. – № 3. – С. 15–21.
3. Іванишин Г. Я. Діалогове навчання у системі мовленнєвої підготовки іноземних студентів / Г. Я. Іванишин // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. Вип. 568. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т., 2011. – С. 57–62.
4. Козак Л. В. Дослідження з лексикології і граматики української мови / Л. В. Козак // Збірник наукових праць. – Дніпропетровськ, 2010. – Вип. 9. – С. 118–125.
5. Козак Л. В. Психолінгвістичний аспект навчання української мови іноземних студентів у немовному ВНЗ / Л. Козак // Психолінгвістика. – 2010. – Вип. 5. – С. 31–36.
6. Леонтьев А. А. Что такое язык? / А. А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1976. – 96 с.
7. Литвиненко Н. П. Формування фахової компетентності з медичної деонтології у процесі навчання української мови як іноземної / Н. П. Литвиненко // Актуальні проблеми викладання української (російської) мови іноземним студентам і аспірантам : Збірник матеріалів семінару-наради завідувачів кафедр, викладачів української та російської мов як іноземних у ДВНЗ медичної та фармацевтичної освіти (26–27 травня 2015 р., м. Івано-Франківськ). – Івано-Франківськ : Вид-во ІФНМУ, 2015. – С. 48–52.
8. Селіверстова Л. І. Лінгвістична та психологічна основа навчання української мови як іноземної / Л. І. Селіверстова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 8–13.
9. Сокіл Б. М. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Б. М. Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.

10. Стрельчук Я. В. Роль і місце потенційного англомовного словника студентів нефілологічних спеціальностей. / Я. В. Стрельчук // Наукові праці. Педагогіка. – Вип. 197. Том 209. – 2014. – С.75–80.
11. Строганова Г. М. Концептуальні підходи до засвоєння української мови іноземними студентами / Г. М. Строганова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 173–179.
12. Тишковець М. П. Формування мовної культури студентів-медиків / М. П. Тишковець // Мовна комунікація : наука, культура, медицина : Матеріали науково-практичної конференції (9–10 жовтня 2012 року). – Тернопіль : ТДМУ, 2012. – С. 5–6.
13. Тишковець М. П. Використання комунікативного методу вивчення української мови як іноземної у медичному ВНЗ / М. П. Тишковець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 40–49.
14. Туркевич О. В. Методика викладання української мови як іноземної : розвиток науки і становлення терміна / О. В. Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 137–145.
15. Українська мова як іноземна : примірний програма навчальної дисципліни підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти кваліфікації освітньої «магістр медицини» кваліфікації професійної «лікар», кваліфікації освітньої «магістр стоматології» кваліфікації професійної «лікар-стоматолог», кваліфікації освітньої «магістр фармації» [галузі знань 22 «охорона здоров'я» спеціальностей : 222 «медицина», 221 «стоматологія», 226 «фармація, промислова фармація»]. – Київ, 2017. (Співавтори : Луцак С. М., Соловій У. В., Дикан О. В., Родчин З. Я., Іванишин Г. Я., Трефяк Н. І., Криницька О. І.). – 152 с.
16. Федчик В. А. Урахування індивідуальних особливостей іноземців у процесі навчання української мови [Електронний ресурс] / В. А. Федчик // Режим доступу : http://www.rusnauka.com/13_NPT_2008/Psihologia/31889.doc.htm
17. Чабан О. М. Психолінгвістичний компонент при вивченні російської (української) мови як іноземної / О. М. Чабан // Актуальні питання освіти і науки : зб. наук. ст., матеріали III міжнар. наук. – практ. конф., 10–11 листоп. 2015 р. Національна академія Національної гвардії України. – Х. : ХОГОКЗ, 2015. – С. 249–255.
18. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики / Л. В. Щерба // Издание второе : под ред. И. В. Рахманова. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.

REFERENCES

1. Andreieva, O. Yu. (2013). Printsip ucheta osobennostei rodnoho yazyka inostrannykh studentov na urokakh RKI [The principle of taking the peculiarities of the native language of foreign students at the Russian language lessons]. *Russkii yazyk vne Rossii: innovatsii i traditsii v prepodavanii: Materialy VIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, 8, 13–14. Kharkov. (In Russian).
2. Budahov, R. A. (1975). Chto takoe obshchestvennaia priroda yazyka? [What is the social nature of language?]. *Voprosy yazykoznanii*, 3, 15–21. (In Russian).
3. Ivanyshyn, H. Ya. (2011). Dialohove navchannia u systemi movlennievoi pidhotovky inozemnykh studentiv [Dialogue training in the language training system of foreign students]. *Pedahohika ta psykholohiia*, 568, 57–62. Chernivtsi: Chernivetskyi nats. u-t. (In Ukrainian).
4. Kozak, L. V. (2010). Doslidzhennia z leksykologii i hramatyky ukrainskoi movy [Research on lexicology and grammar of the Ukrainian language]. *Zbirnyk naukovykh prats*, 9, 118–125. (In Ukrainian).

5. Kozak, L. V. (2010). *Psykholinhvistychnyi aspekt navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv u nemovnomu VNZ* [Psycholinguistic aspect of teaching Ukrainian language to foreign students in non-language higher education institution]. *Psykholinhvistyka*, 5, 31–36. (In Ukrainian).

6. Leontiev, A. A. (1976). *Chto takoe yazyk? [What is language?]*. M.: Pedagogika. (In Russian).

7. Lytvynenko, N. P. (2015). *Formuvannia fakhovoi kompetentnosti z medychnoi deontologii u protsesi navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Formation of professional competence in medical deontology in the process of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Aktualni problemy vykladannia ukrainskoi (rosiiskoi) movy inozemnym studentam i aspirantom: Zbirnyk materialiv seminaru-narady zaviduvachiv kafedr, vykladachiv ukrainskoi ta rosiiskoi movy yak inozemnykh u DVNZ medychnoi ta farmatsevtichnoi osvity (26–27 travnia 2015 r., m. Ivano-Frankivsk)*, (pp. 48–52). Ivano-Frankivsk: Vyd-vo IFNMU. (In Ukrainian).

8. Seliverstova, L. I. (2007). *Linhvistychna ta psykholohichna osnova navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Linguistic and psychological basis of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*, 2, 8–13. (In Ukrainian).

9. Sokil, B. M. (2007). *Metody vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi ta yikh kharakterystyka* [Methods of learning Ukrainian as a foreign language and their characteristics]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*, 2, 14–18. (In Ukrainian).

10. Strelchuk, Ya. V. (2014). *Rol i mistse potentsiinoho anhlo-movnoho slovnyka studentiv nefilologichnykh spetsialnostei* [The role and place of the potential English-speaking dictionary for students of non-philology specialties]. *Naukovi pratsi. Pedagogika, Issue 197, Vol. 209*, 75–80. (In Ukrainian).

11. Strohanova, H. M. (2008). *Kontseptualni pidkhody do zasvoiennia ukrainskoi movy inozemnymi studentamy* [Conceptual approaches of learning Ukrainian language by foreign students]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*, 3, 173–179. (In Ukrainian).

12. Tyshkovets, M. P. (2012). *Formuvannia movnoi kultury studentiv-medykiv* [The formation of linguistic culture of medical students]. *Movna komunikatsiia: nauka, kultura, medytsyna: Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii (9–10 zhovtnia 2012 roku)*, (pp. 5–6). Ternopil: TDMU. (In Ukrainian).

13. Tyshkovets, M. P. (2013). *Vykorystannia komunikatyvnoho metodu vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi u medychnomu VNZ* [Using the communicative method of studying Ukrainian as a foreign language in the medical university]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*, 8, 40–49. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka. (In Ukrainian).

14. Turkevych, O. V. (2009). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: rozvytok nauky i stanovlennia termina* [Methodology of teaching Ukrainian as a foreign language: development of science and formation of the term]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*, 4, 137–145. Lviv. (In Ukrainian).

15. *Ukrainska mova yak inozemna: prymirna prohrama navchalnoi dystsypliny pidhotovky fakhivtsiv drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity kvalifikatsii osvithoi "mahistr medytsyny" kvalifikatsii profesiinoi "likar", kvalifikatsii osvithoi "mahistr stomatologii" kvalifikatsii profesiinoi "likar-stomatoloh", kvalifikatsii osvithoi "mahistr farmatsii" [haluzi znan 22 "okhorona zdorovia" spetsialnostei: 222 "medytsyna", 221 "stomatolohiia", 226 "farmatsiia, promyslova farmatsiia"]*. (2017). [Ukrainian as a foreign language: a typical curriculum for the training of specialists of the second (master's) level of

higher education qualification “master of medicine” qualification “doctor”, qualification “master of dentistry” qualification “dentist”, qualification “master of pharmacy”]. Kyiv. (In Ukrainian).

16. Fedchyk, V. A. (2008). *Urakhuvannia indyvidualnykh osoblyvostei inozemtsiv u protsesi navchannia ukraïnskoi movy* [Accepting the individual characteristics of foreigners in the process of teaching Ukrainian language]. Retrieved from: http://www.rusnauka.com/13_NPT_2008/Psihologia/31889.doc.htm (In Ukrainian).

17. Chaban, O. M. (2015). *Psykholinhvistychnyi komponent pry vyvchenni rosiiskoi (ukraïnskoi) movy yak inozemnoi* [Psycholinguistic component in learning Russian (Ukrainian) as a foreign language]. *Aktualni pytannia osvity i nauky: zb. nauk. st., materialy III mizhnar. nauk.-prakt. konf., 10–11 lystop. 2015 r.,* (pp. 249– 255). Natsionalna akademiia Natsionalnoi hvardii Ukraïny. (In Ukrainian).

18. Shcherba, L. V. (1974). *Prepodavaniie inostrannykh yazykov v srednei shkole: obshchiie voprosy metodiki* [Teaching foreign languages in secondary school: general questions of methodology]. M.: Vysshaia shkola. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Боднарюк Лидия. Специфика обучения украинского языка студентов-иностранцев медицинских вузов в группах с английским языком преподавания.

Целью статьи является исследование теоретических и практических аспектов обучения украинского языка иностранных студентов-медиков в группах с английским языком преподавания. Осуществлён анализ, синтез и обобщение научных источников. Проанализированы цели, задания и этапы обучения украинскому языку как иностранному. Обосновано уместность использования разных типов словарей. Перспективы дальнейших научных исследований заключается в экспериментальной проверке методики обучения украинскому языку студентов-иностранцев медицинских вузов в группах с английским языком преподавания с целью её дальнейшего совершенствования.

Ключевые слова: англоязычные студенты, владение языком, потенциальный словарь, рабочий словарь, тезаурус, медицинская терминология, сигнальные карточки, метод оттачивания.

SUMMARY

Bodnariuk Lidiia. Specificity of the Ukrainian-language teaching of foreign students of medical universities in groups with English language teaching.

The article deals with the problem of the specificity of the Ukrainian language teaching of foreign students in groups with English teaching of medical universities. The aims of the article are to research theoretical and practical aspects of the Ukrainian-language teaching of foreign students. The methods of investigations include analysis, synthesis and generalization of scientific sources. The goals, tasks and stages of the study of Ukrainian as a foreign language are analyzed. The main thing in the study is formation of the ability of foreign students to make sentences and the development of speech skills which are based on lexical-grammar material. The concepts of “the language proficiency” and “the potential vocabulary” are defined. The potential vocabulary consists of active and passive vocabularies, international words and words with international roots, derivative words, multivalve and complex words. The importance of using different types of vocabularies: potential, working, thesaurus of medical terminology is substantiated. The using of the signal cards is necessary at the first stage of learning Ukrainian as a foreign language. Attention is accentuated to the formation of language skills through the use of situational-communicative exercises and dialogues. The oral speech should take no less than 30 % time of the lesson. The importance of step-by-step and systematic learning in teaching, orientation to language coincidence in Ukrainian and English languages has been proved.

Systematic and thoroughly developed typical exercises, which are based on selected professional-oriented situations and the domination of oral exercises are proposed at direct communication "student – student", "student – teacher", "doctor – patient", "doctor – doctor" are essential for successful mastery of Ukrainian as a foreign language. The ultimate goal of teaching provides realization of the communicative needs of English-speaking students in different spheres of communication: everyday, social, educative and professional at the average level.

The prospects for further research are the experimental testing of the methodology of teaching Ukrainian language as a foreign for students of medical universities in the groups with English language teaching in order to its further improvement.

Key words: *English-speaking students, language proficiency, potential vocabulary, working vocabulary, thesaurus, medical terminology, signal cards, repulsion method.*

УДК 378.147:[373.3.011.3-051:78]

Людмила Гаврілова

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ORCID ID 0000-0003-1814-5323

Валентина Орехова

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ORCID ID 0000-0002-7909-1077

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/230-240

СТРУКТУРА МИСТЕЦТВОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття висвітлює актуальну проблему сучасної мистецької педагогіки – удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики, зокрема вчителів-музикантів початкової ланки освіти. Розкрито сутність мистецтвознавчої компетентності як актуального складника професійної компетентності майбутніх педагогів музичного мистецтва, подано її структуру та запропоновано власне бачення. Автор акцентує на тому, що мистецтвознавча складова професійної компетентності є сукупністю базових знань, сформованих умінь і навичок мистецького виконавства, досвіду оцінної та мистецько-творчої діяльності, емоційно-духовного розвитку особистості. Сформованість мистецтвознавчої компетентності забезпечує володіння ключовими та специфічними знаннями про культуру й різні види мистецтва, а також готовність до успішного здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: *професійна компетентність, мистецтвознавча компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні зміни призводять до підвищення ролі і значення мистецької освіти як стратегічного ресурсу, який активно впливає на становлення особистості. Компетентнісний підхід, який наразі став одним із ключових у сучасному процесі оновлення освітньої системи, має значний потенціал для розвитку особистості майбутнього вчителя, зокрема педагога-музиканта, та стає запорукою його успішної самореалізації у професійній музично-освітній діяльності.

Сформована професійна компетентність – це підтверджена здатність використовувати знання, уміння та здібності в роботі й навчанні для професійного і особистісного розвитку. Професійна компетентність

майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє усвідомити специфіку роботи саме в галузі музично-педагогічній діяльності в школі [2, 8].

Наразі особливої актуальності набуває вивчення феномену професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, які працюватимуть у початковій школі, оскільки діти молодшого шкільного віку через особливості сприймання навколишнього середовища потребують більшої уваги та специфічних форм і методів викладання навчального матеріалу на уроках музики. Використання інтегрованого підходу, залучення різних інформаційних середовищ (аудіо-, відео-, графіки, тексту тощо.) до сприймання творів мистецтва, висока ступінь унаочнення теоретичних положень – ці та інші умови мають забезпечуватися під час проведення уроків музичного мистецтва в початковій школі.

Теоретико-емпіричне вивчення особливостей професійної компетентності майбутніх учителів музики початкової школи дозволяє виділити мистецтвознавчу компетентність як один із складників професіоналізму вчителя музики загалом. Основою означеної компетентності майбутнього педагога-музиканта є не лише активний інтерес до мистецької галузі знань та якісне викладання предмета, а передусім можливість розглядати мистецтво крізь художню культуру суспільства в цілому, широкий спектр знань окремих видів мистецтва і їх відношення до дійсності. Вагомим компонентом мистецтвознавчої компетентності виступають мистецькі знання й навички, що забезпечують успішне здійснення тієї чи іншої форми мистецької діяльності.

Така компетентність не є вродженою якістю і в процесі навчання має стати предметом цілеспрямованого формування, тобто необхідного комплексу знань, умінь, навичок та досвіду, що допоможе сформувати в майбутніх учителів музики початкової школи готовність до самореалізації в мистецько-освітній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Основні положення компетентнісного підходу задекларовані в сучасних державних законодавчих документах, зокрема в Законі України «Про вищу освіту» компетентність визначається як «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» [3].

Різні аспекти компетентнісного підходу набувають науково-теоретичного осмислення й експериментальної перевірки в розвідках сучасних учених (В. Байденко, П. Бачинського, Н. Бібік, І. Гудзик, І. Драча, О. Локшиної, Л. Масол, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіної, О. Савченко, Л. Сень, Т. Смагіної, Г. Терещук, Н. Фоменко, А. Хуторського та ін.), які доводять, що сформована професійна компетент-

ність – це здатність і готовність вчителя використовувати знання, уміння, особистісні якості для успішного виконання професійної діяльності; самостійність та креативність у вирішенні поставлених завдань; готовність відповідати за результати своєї праці [1]. Науковці визначають компетентнісний підхід як один із засобів реформування вітчизняної системи освіти, реалізація якого спрямована на формування, розвиток і вдосконалення комплексу особистісних і соціально-професійних знань майбутніх фахівців; як сучасний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя, на основі якого у студентів формується система фахових компетентностей.

Сучасними освітянами розроблені концептуальні положення щодо професійної компетентності вчителів музики (Л. Гаврілова, А. Козир, Л. Масол, Т. Плятченко, А. Растрігіна, Р. Савченко, В. Федоришин та ін.).

Найбільш суттєві й вагомні внески в дослідження професійної компетентності майбутніх учителів музики, на нашу думку, зроблені Л. Масол та А. Козир. Так, за Л. Масол поняття професійної компетентності вчителя музики трактується як готовність до виконання музично-педагогічної діяльності, спроможність використовувати набуті знання, уміння, навички в житті. Науковець стверджує, що професійна компетентність має особистісно-діяльнісний і міжпредметний характер. Також вона підкреслює, що будь-який тип компетентності обов'язково включає універсальні людські якості й здібності, які не залежать від сфери їх вияву [5, 29].

Поділяючи думку А. Козир, вважаємо, що професійна компетентність учителя музики виходить далеко за межі вузького поняття педагогічних здібностей та знань у певній мистецькій галузі. До нього входить сукупність мистецтвознавчих та загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, творчого використання ціннісного досвіду, теоретико-практичної готовності до його використання [4].

Отже, можна сказати, що професійна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва – це фактично готовність до успішної музично-педагогічної діяльності в школі.

Зазначимо, що при значній кількості наукових розвідок професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів, у сучасній мистецькій педагогіці майже не висвітлено питання формування професійної компетентності майбутніх учителів музики початкової ланки освіти, не визначено специфіку й компонентну структуру цього педагогічного феномену.

Мета статті. Тож спробуємо в межах статті проаналізувати та систематизувати поняття професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в початковій школі та виокремити й схарактеризувати її мистецтвознавчу складову.

Методи дослідження. Під час дослідження використано низку науково-теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез, порівняння, узагальнення для вивчення наукової літератури, урядових документів, а

також порівняння позицій учених щодо змісту поняття «професійна компетентність майбутніх учителів музики».

Виклад основного матеріалу. Як доводить аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної наукової літератури з питань компетентнісного підходу, компетентність означає не лише професійні знання і досвід, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання та вміння, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату [1]. Наукою доведена структурна багатовимірність педагогічного явища компетентності та виокремлені різноманітні групи компетентностей.

Аналізуючи міркування науковців щодо особливостей професійної компетентності вчителів музичного мистецтва, звернемо увагу на виокремлення в більшості досліджень її специфічних складників, пов'язаних із зануренням у галузь мистецтвознавства, яка, як відомо, пов'язана з теорією та історією мистецтва, аналізом та інтерпретацією творів, сформованими художньо-естетичними орієнтаціями тощо.

Приміром А. Козир не обмежує поняття професійної компетентності вчителя музики педагогічними здібностями в певній галузі, вказуючи, що професійна діяльність педагога-музиканта неможлива без активного інтересу до мистецтва в цілому, без прагнення до мистецького самовдосконалення [4]. До того ж музикант-педагог повинен мати широку ерудицію в галузі художньої культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; володіти практичними вміннями та навичками художньо-естетичної діяльності; мати сформовані особистісні й професійні якості та здібності.

О. Щолокова, вивчаючи основні аспекти проблеми формування духовності з позицій компетентнісного підходу [11], розглядає духовність як специфічну людську якість, яка формується в процесі сприйняття й розуміння певних суспільних норм і цінностей. Формування та розвиток духовної сфери людини О. Щолокова пов'язує з художньо-естетичною освітою і вихованням засобами мистецтва.

Як багатомірну й динамічну якість професійну компетентність учителя музики розглядає А. Растрігіна, наполягаючи на включенні особистості в співтворчість, активне естетичне реагування, осмислення художньої цінності кожного твору мистецтва [8]. Науковець підкреслює, що музично-педагогічна освіта має формувати не лише професійного музиканта, а й особистість, що володіє засобами пізнання себе та навколишнього світу й здатна до повноцінної професійної та особистісної самореалізації.

О. Ростовський також вбачає в музично-педагогічній освіті процес і результат духовно-практичного осягнення перетворювальних та гуманістичних функцій музики, що спрямовані на розвиток особистості майбутнього вчителя в усьому багатстві проявів її ціннісних ставлень до явищ художньо-естетичної культури, до суспільства в цілому [9, 15].

В. Федоришин специфіку професійної компетентності майбутнього вчителя музики знаходить в акмеологічних вимірах підготовки фахівця як високоосвіченої особистості, яка прагне до творчих звершень і вершин професійної досконалості. Автор наголошує, що методична система розвитку художньо-музичних здібностей є сукупністю ефективних методів, форм та засобів, використовуваних учителем у процесі музичного навчання і спрямованих на розвиток творчості, спеціальних здібностей, самостійного музичного мислення учнів і в той самий час на формування загальної культури, художнього смаку й ціннісних орієнтацій особистості [10].

Т. Пляченко, вивчаючи формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, значну увагу приділяє аксіологічній настанові, яка характеризує сформованість соціально значущих цінностей і виступає загальним орієнтиром його професійної діяльності [7].

О. Олексюк висуває провідну ідею про те, що компетентність – це рівень досягнення професійної майстерності, невід'ємною частиною якої є духовний потенціал особистості. У сфері мистецтва, яка є пріоритетною в нормотворчості, всі мистецькі компетентності утворюють живий органічний синтез. Нормативність духовно-ціннісного контексту музики автор пов'язує з предметним ціннісно-смісловим планом культурної картини світу [6].

Л. Гаврілова вводить до структури професійної компетентності сучасного вчителя музики інформаційно-комунікаційну складову, яка забезпечує умови для виходу цього педагогічного феномену за межі спрямованості лише на музичне мистецтво й дозволяє залучати широкий спектр засобів наочності [2].

Отже, вітчизняні музиканти-науковці розглядають професійну компетентність учителя музики з різних позицій, акцентуючи аспекти духовності, педагогічної майстерності, акмеологічного й аксіологічного підходів тощо. На нашу думку, у підготовці майбутніх музикантів-педагогів для початкової школи особливого значення набуває інтегративний підхід до вивчення мистецтва, що дозволяє враховувати багатовіковий досвід розвитку синкретичних фольклорних жанрів, синтетичних видів професійного мистецтва, специфіку інтегративних процесів у межах різних естетико-стильових течій. Крім того, такий підхід наближає майбутнього вчителя до особистості дитини – молодшого школяра, який сприймає інформацію переважно через емоційно-чуттєві рецептори.

Нині освіта спрямована на розвиток гнучкої рухливої свідомості. Ми повністю підтримуємо думку Л. Масол, що вихованню такої особистості сприяє мистецтво завдяки власній природі художніх образів, які мають надзвичайно широкий спектр можливих інтерпретацій, особистісних тлумачень у семантичному поліхудожньо-інформаційному повідомленні. Науковець звертає увагу, що всі компоненти мистецтва існують у внутрішніх

взаємозалежностях, що відбивається в понятті «культурний паттерн» [5]. Інтеграція наразі набуває статусу своєрідного «провідника» ідей гуманітарної методології, яка активно проникає у сферу педагогіки мистецтва.

Державний стандарт початкової загальної освіти в галузі «Мистецтво» вміщує змістові лінії, що охоплюють основні види мистецтв – музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне, екранне, циркове. Домінуючими при цьому залишаються музичне та візуальне мистецтва. Такий інтегративний підхід до вивчення мистецтва, ставить гостру необхідність ретельної підготовки компетентних спеціалістів, які володіють мистецтвознавчою компетентністю як однією з предметних компетентностей фахівця-музиканта.

Теоретико-емпіричне вивчення особливостей професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє нам виділити мистецтвознавчу компетентність як один зі складників професіоналізму вчителя мистецької освітньої ланки, зокрема вчителя музики початкової школи.

Оскільки діти молодшого шкільного віку оточуюче середовище сприймають переважно через відчуття, вони відкриті до емоційних перевтілень, мають рухоме та непостійне сприйняття навколишнього світу, актуальним у формуванні професійної компетентності вчителя музики початкової школи є врахування мистецтвознавчої компетентності в єдності показників теоретичної та практичної підготовки до професійної діяльності. Основою означеної компетентності майбутнього педагога-музиканта початкової школи є не лише активний інтерес до мистецької галузі знань та підвищена значущість засобів наочності, а й прагнення сприймати навколишній світ через призму мистецтва, використовуючи широкий спектр мови мистецьких творів.

Тож вважаємо за доцільне виокремити в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя музики мистецтвознавчу складову, формування якої значно поглибить його (вчителя) фахову підготовку. Цей педагогічний феномен визначаємо таким чином: *мистецтвознавча компетентність у складі професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в початковій школі є спеціальною і уявляє собою готовність випускника до вивчення, аналізу та інтерпретації мистецьких творів, здатність до використання систематизованих історичних і теоретичних знань для вирішення професійних завдань на основі цілісного, фундаментального, філософського розуміння ролі й значення мистецтва в розвитку суспільства і кожної окремої особистості*. Така компетентність не є вродженою якістю і в процесі навчання має стати предметом цілеспрямованого формування.

Структура мистецтвознавчої компетентності майбутнього вчителя музики початкової школи включає багато компонентів:

- когнітивний (володіння широким спектром мистецьких знань у їх відношенні до дійсності, розуміння сутності, походження, особливостей та видової специфіки мистецтва);
- аналітико-діяльнісний (система професійних-аналітичних дій);
- мотиваційний (вмотивованість у мистецькій діяльності, здатність оцінювати явища мистецтва, сформованість естетичного смаку та ціннісних орієнтацій особистості);
- рефлексивно-оцінний (здатність та прагнення до самоаналізу й самовдосконалення).

Унаочнимо структуру мистецтвознавчої компетентності майбутнього вчителя музики початкової школи (рис. 1).

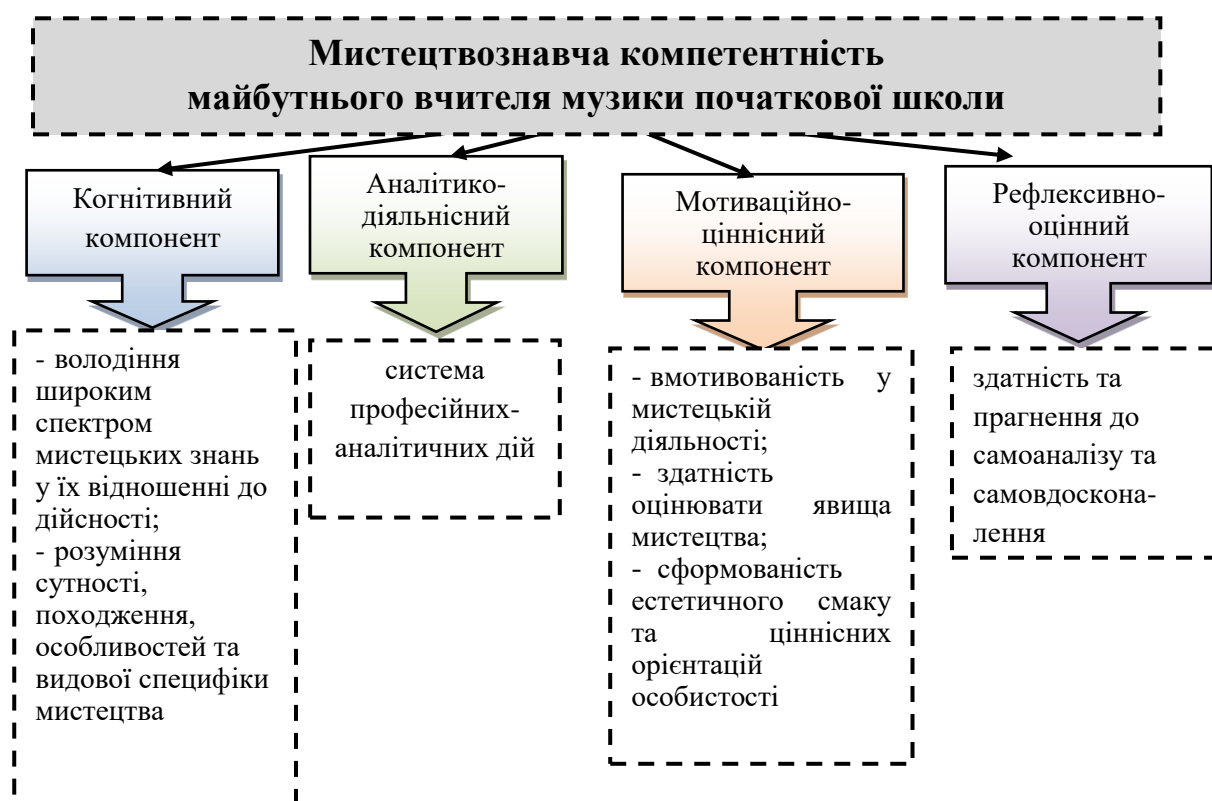


Рис. 1. Структура мистецтвознавчої компетентності майбутнього вчителя музики початкової школи

Найбільш актуальними для оволодіння мистецтвознавчою компетентністю є історико-теоретичні знання провідних видів мистецтва, специфіки їх художньо-образної мови; історичних, соціальних, філософських особливостей і детермінант виникнення, становлення й розвитку основних видів, жанрів, стилів, напрямів мистецтв; основних підходів і методів вивчення, аналізу та інтерпретації творів мистецтва, розуміння їх значущості й естетичної цінності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Сучасному вчителю музики початкової школи необхідно бути міждисциплінарним спеціалістом, який не лише володіє

вузькоспеціальними музичними теоретичними і практичними знаннями і вміннями, а й вільно орієнтується в різних сферах мистецтва. Застосування компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів музики початкової школи дозволяє сформувати в них мистецтвознавчу складову, забезпечити подальшу успішну професійну діяльність на уроках музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво» в молодших класах. Учитель, що володіє необхідною базою мистецтвознавчих знань і вмінь, зможе занурити учнів у світ музики, задовольнити їхню потребу в спілкуванні зі справжнім мистецтвом.

2. Мистецтвознавчу компетентність учителя музичного мистецтва початкової школи складає фахова база, яка є сукупністю базових знань, сформованих умінь і навичок мистецько-аналітичної діяльності, досвіду оцінної та творчої роботи, емоційно-духовного розвитку особистості.

3. Мистецтвознавча підготовка майбутніх учителів музики початкової школи потребує пошуку й застосування специфічних навчальних засобів, зокрема з використанням комп'ютерних технологій, нових форм і методів навчання, які б ураховували специфіку педагогічного феномена професійної компетентності вчителів музики початкової ланки освіти, нової організації навчально-виховного процесу. У пошуку специфічних форм і методів формування мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики вбачаємо перспективи подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. І. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие. 2-е издание. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

2. Гаврілова Л. Науково-методологічні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Л. Г. Гаврілова // Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти. – Вип. 2. – Слов'янськ : ДДПУ, 2015. – С. 7–17.

3. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 [Електронний ресурс] // Вища освіта : інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном [сайт]. – Режим доступу :

<http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.

4. Козир А. В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – Вип. 11 (246). – С. 11–17.

5. Масол Л. М. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти : метод. посіб. для вчителів / Л. М. Масол, Н. Є. Миропольська, В. В. Рагозіна [та інш.] ; за наук. ред. Л. Масол. – Київ : Пед. думка, 2010. – 228 с.

6. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.

7. Пляченко Т. М. Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з музично-інструментальних дисциплін /

Т. М. Пляченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 18 (23). – 2015. – С. 146–150.

8. Растригіна А. М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва / А. М. Растригіна // Сучасні стратегії університетської освіти : якісний вимір : матер. міжнар. практ. конференції. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – С. 501–509.

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

10. Федоришин В. І. Професіографічне моделювання діяльності вчителя музики / В. І. Федоришин // VI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів». – К. : ДАККіМ, 2009. – С. 148–150.

11. Щоголова О. П. Категорія духовності у мистецькій освіті : компетентнісний аспект [Електронний ресурс] / О. П. Щоголова // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. – Київ – Полтава. – Режим доступу :

<http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/567>.

REFERENCES

1. Baidenko, V. I. (2005). *Kompetentnostnyi podkhod k proektirovaniu gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vyssheho professionalnogo obrazovaniia [Competence Approach to Designing the state educational standards of higher professional education]*. Moskva, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. [in Russian].

2. Havrylova, L. H. (2015). Naukovo-metodolohichni pidkhody do analizu profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Scientific and methodological approaches to the analysis of professional competence of the future primary school teachers]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni i metodychni aspekty [The professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects]*, 7–17. Sloviansk, DDPU. [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" #1556 – VII vid 01.07.14 [The Law of Ukraine "On Higher Education" of 01.07.14 [online]]. – Retrieved from: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. [in Ukrainian].

4. Kozyr, A. V. (2012). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi maisternosti vykladachiv mystetskykh dystsyplin [Pedagogical conditions of formation of professional skills of teachers of artistic disciplines]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 11–17. Luhansk, LNU imeni Tarasa Shevchenka. [in Ukrainian].

5. Masol, L. M., Myropolska, N. E., Rahozina, V. V. et al. (2010). *Formuvannia bazovykh kompetentnostei uchniv zahalnoosvitnoi shkoly u systemi intehtatyvnoi mystetskoï osvity [Formation of basic competencies of pupils of secondary school in the system of integrative arts education]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

6. Oleksiuk, O. M., Tkach, M. M., Lisun, D. V. (2009). *Muzychno-pedahohichnyi protsess u vyshchii shkoli [Musical-pedagogical process in higher education]*. Kyiv: Znannia Ukrainy. [in Ukrainian].

7. Pliachenko, T. M. (2015). Formuvannia fakhovykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva na zaniattiakh z muzychno- instrumentalnykh dystsyplin [Formation of professional competence of the future teachers of music in the classroom music and instrumental disciplines]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova: zbirnyk naukovykh prats. Serii 14. Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*, 146–150. Kyiv, NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

8. Rastryhina, A. M. (2012). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky maibutnoho mahistra muzychnoho mystetstva [Competence approach to preparing of the future music master]. *Suchasni stratehii universytetskoï osvity: yakisnyi vymir [Modern strategies of*

university education: a qualitative dimension], 501–509. Kyiv, Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. [in Ukrainian].

9. Rostovskyi, O. Ya. (2011). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity [Theory and Methodology of Music Education]*. Ternopil: Navchalna knyha – Bogdan. [in Ukrainian].

10. Fedorishyn, V. I. (2009). Profesiohrafichne modeliuvannia diialnosti vchytelia muzyky [Professional modeling of music teacher]. *Natsionalnyi movno-kulturnyi prostir Ukrainy v konteksti hlobalizatsiinykh ta yevrointehratsiinykh protsesiv [National language and cultural space of Ukraine in the context of globalization and European integration processes]*. 148–150. Kyiv: DAKKKiM. [in Ukrainian].

11. Shcholokova, O. P. (2011). *Katehoriia dukhovnosti u mystetskii osviti: kompetentnisnyi aspekt [Category of spirituality in art education: competence dimension]*. Retrieved from: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/567>. [in Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Гаврилова Людмила, Орехова Валентина. Структура искусствоведческой компетентности будущих учителей музыки начальной школы.

Статья освещает актуальную проблему современной художественной педагогики – совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей музыки, в частности учителей-музыкантов начального звена образования. Раскрыта сущность искусствоведческой компетентности как актуальной составляющей профессиональной компетентности будущих музыкантов-педагогов, представлена ее структура и предложен содержательный контент. Автор отмечает, что искусствоведческая составляющая профессиональной компетентности – это совокупность базовых знаний, сформированных умений и навыков художественного исполнительства, опыта оценочной и художественно-творческой деятельности, эмоционально-духовного развития личности, что обеспечивает владение ключевыми и специфическими знаниями о культуре, разных видах искусства, а также готовность к успешному осуществлению профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, искусствоведческая компетентность, будущие учителя музыки, профессиональная подготовка.

SUMMARY

Havrylova Liudmyla, Oriekhova Valentyna. Structure of art competence of the future primary school music teachers.

Competence approach has a great potential for professional development of the future music teachers and their successful self-realization in professional activities. The professional level training of the future music teachers is constantly changing and becoming more complex. Art plays an important role in personality development of the primary school music teachers.

Analysis of relevant research in music pedagogy (L. Havrylova, A. Kozyr, L. Masol, T. Pliatchenko, A. Rastryhina, R. Savchenko, V. Fedoryshyn) allowed to define a modern interpretation of the music teachers' professional competence.

The authors of the article have analyzed the concept of professional competence of the primary school music teachers. It is indicated the importance of art competence as a part of professional competence of the future music teachers' work with children in primary school. The authors' own vision of the definition of art competence is proposed. The structural components of the art competence are identified. This is the purpose of the article.

For the study used a range of research methods, including analysis, synthesis, comparison, generalization to study the scientific literature, government documents, and to compare the position of scientists regarding the content of the "professional competence of the future teachers of music" concept.

After the study of different theoretical and historical aspects of the future music teachers professional competence, the following definition of the term is proposed. Art competence in the structure of professional competence is special and displays the readiness of the student to investigation, analysis and interpretation of art works; it is the ability to use a systematic historical and theoretical knowledge about the art for the solution of professional tasks.

The art competence structure includes the following components: cognitive (art theoretical and historical knowledge), analytical-active (analysis and professional actions), motivation (desire to exercise artistic activities, formation of aesthetic tastes), and reflective-evaluation (the ability to use, evaluate, and improve art skill level).

Art competence is not innate and requires formation in the learning process. Modern music teacher needs to be a multi-faceted specialist. He should possess the basic music theoretical and practical knowledge and skills, also navigate in different art areas. Art training of the future primary school music teachers needs to find and use specific teaching methods, including the use of computer technologies, new forms and methods that take into account the specific phenomenon of pedagogical professional competence of the music teachers of primary level education, new organization of the educational process.

Key words: professional competence, art competence, future music teachers, professional training.

УДК 378:81'243

Тетяна Дегтярьова

ORCID ID 0000-0001-9239-5801

Ольга Скварча

ORCID ID 0000-0001-6409-4040

Сумський державний університет

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/240-251

РОЛЬ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

У статті досліджується використання автентичних відеотекстів на уроках російської мови як іноземної на початковому етапі. Відеоматеріали унікальні в порівнянні з іншими засобами навчання й розкривають широкі можливості для активної роботи на заняттях із іноземної мови. Ефективність застосування відеофільмів залежить не тільки від визначення їх місця в системі освіти, але й від того, наскільки раціонально організована структура відеозанять, як узгоджені навчальні можливості відеофільму з завданнями навчання. Результати дослідження можуть бути використані студентами та викладачами в процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: автентичний, відеотекст, мультфільм, комунікація, мовна компетенція, мовленнєві навички, аудіювання, комунікативна поведінка, культурологічний матеріал.

Постановка проблеми. У нинішній час іде активний пошук шляхів удосконалення та модернізації процесу викладання іноземних мов у вищій школі. Зміна стану суспільства і процес глобалізації ставлять перед викладачами завдання вивчати й упроваджувати у практику найбільш ефективні методики та технології, творчо розвивати накопичений практичний і теоретичний досвід викладання дисципліни.

Нині перше місце серед методів навчання російської мови як іноземної належить комунікативному методу. У його основі – спрямованість на розвиток особистості учня як активного суб'єкта навчальної діяльності.

Вивчення іноземної мови неможливе без роботи з текстом як однією з основних навчально-методичних одиниць. Відбираючи тексти для роботи на уроках, слід урахувати, що будь-який із них не тільки вводить певний граматичний, лексичний та культурологічний матеріал, але і є основою для розвитку мовних і комунікативних навичок та вмінь.

Іншомовний навчальний текст – реальна і продуктивна основа навчання основним видам мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письма й аудіювання. Особлива роль належить автентичним текстам, оскільки вони допомагають наблизити іноземних учнів до етнокультурологічних особливостей країни, мову якої вони вивчають.

Аналіз актуальних досліджень. В останні роки в методиці викладання іноземних мов велика увага приділяється проблемі автентичності. Найбільш активно досліджуються автентичні відеотексти. Цей тип текстів, при використанні якого на базі певного комплексу завдань відбувається відпрацювання фонетичного й лексико-граматичного матеріалу, знайомить студентів із автентичними зразками мови, тим самим створює «ефект присутності» і «ефект співучасті» [2, 106].

Теоретичні та практичні проблеми використання автентичних відеотекстів у процесі навчання нерідної мови знайшли своє відображення в багатьох роботах вітчизняних і зарубіжних учених (дослідження І. М. Андреасян, С. А. Валетко, Н. Д. Гальської, К. С. Кричевської, О. В. Кряхтунової, Т. П. Леонтьєвої, Є. Н. Соловова, Л. О. Сулімової, І. І. Халєєвої, Хоффмана Хельмута та ін.).

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю поглибленого вивчення застосування автентичних відеотекстів на уроках російської/української мови як іноземної, оскільки відеоматеріали є унікальними в порівнянні з іншими засобами навчання й розкривають широкі можливості для активної роботи на заняттях з іноземної мови на всіх етапах. Відеофайли «занурюють студентів у ситуацію, у якій вони знайомляться з мовою міміки і жестів, стилем взаємин і реаліями країни, мову якої вивчають» [1].

Метою статті є аналіз використання автентичних відеоматеріалів на початковому етапі вивчення російської мови як іноземної.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані загальнонаукові методи – вивчення й аналіз психолого-педагогічної, наукової та методичної літератури з питань дослідження, емпіричні – спостереження за навчальним процесом, узагальнення

результатів використання автентичних відеоматеріалів на уроках російської мови як іноземної на підготовчому відділенні.

Виклад основного матеріалу. За визначенням І. І. Халєєвої, автентичні тексти – це тексти, «які носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, створені для реальних умов» [10, 193]. Виділяють такі типи автентичних текстів:

- художні (романи, повісті, оповідання, вірші, пісні, байки, казки, загадки, прислів'я, приказки);
- публіцистичні (репортажі, інтерв'ю, науково-популярні статті, анотації, замітки в газету);
- відеотексти (художні фільми, документальні фільми, навчальні фільми, мультфільми);
- тексти повсякденного спілкування (телефонні розмови, рецепти, медичні рекомендації, розклад потягів, особисті листи, ділові листи, смс, таблиці, схеми, факси, програми передач, метеозведення) [10, 20].

Розглянемо ефективність використання відеоматеріалів на уроках російської мови як іноземної на початковому етапі навчання.

Як підкреслює більшість дослідників, автентичні відеоматеріали (зокрема, мультфільми), сприяють формуванню інтересу й підтримці мотивації до вивчення іноземної мови студентами [5; 7; 8; 9]. Відеофільми мають велику інформативність «зорового і звукового рядів», а також «динамізм зображення», що дозволяє «не тільки створити комунікативні ситуації, які наближені до умов реального спілкування, а й познайомити студентів із нормами мовної взаємодії і особливостями комунікативної поведінки носіїв мови» [4, 170].

Відеофрагменти забезпечують високу інформативну ємність матеріалу, наочне наповнення уроку, стимулюють пізнавальну активність учнів, підвищують інтенсивність і якість проведення заняття, надають можливості для розвитку мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенції студентів.

Для того, щоб досягти достатнього рівня соціокультурної компетенції, необхідно мати певний набір знань про країну, мова якої вивчається. Однак ще важливіше навчитися порівнювати різні культури світу, помічати в них культурно-специфічні особливості і знаходити загальнокультурні закономірності [2].

Використання відео надає для цього прекрасні умови, але без керівної ролі викладача й системи спеціально розроблених вправ ці вміння не сформуються самі собою. Так, у роботі з відеоматеріалами пропонується використовувати такий тип завдань, як установлення міжкультурних зіставлень і розбіжностей [3]. Важливо пам'ятати про те, що доти, поки вміння порівнювати й зіставляти культурознавчо-марковану інформацію не будуть сформовані, необхідно ретельно продумувати

завдання, спрямовані на виокремлення, фіксування та інтерпретацію потрібного матеріалу учнями.

У методиці навчання іноземних мов під час роботи з будь-яким текстом, у тому числі і з відеотекстом, дослідники виділяють три етапи: передтекстовий, текстовий і післятекстовий.

Передтекстовий і текстовий етапи є обов'язковими в умовах використання відеоматеріалів як засобу розвитку комплексних комунікативних навичок і як засобу контролю рецептивних навичок (аудіювання).

Метою післятекстового етапу є використання вихідного тексту в якості основи й опори для розвитку продуктивних умінь в усній або писемній мові.

На післятекстовому етапі виконуються вправи, які спрямовані на розвиток продуктивних умінь в усному мовленні. Наприклад, рольові ігри, в основу яких покладено сюжет або ситуації відеофільму; проектна робота, пов'язана з підготовкою аналогічних відеосюжетів самостійно (проведення відеоекскурсії по місту); розповідь про враження від екскурсії; відвідування студентського концерту; розповідь про своє рідне місто. Післятекстовий етап може бути відсутнім, якщо відеотекст використовується тільки для розвитку й контролю рецептивних умінь.

Ефективність застосування відеофільмів на уроках іноземної мови залежить не тільки від визначення його місця в системі освіти, але й від того, наскільки раціонально організована структура відеозанять, як узгоджені навчальні можливості відеофільму із завданнями навчання. Сама перспектива перегляду відео є хорошим стимулом для посилення активності учнів, їх заохоченням за успішну роботу.

Для забезпечення результативної роботи з відеофайлами на уроці необхідно переконатися в тому, що їх зміст відповідає рівню загальної та мовної підготовки студентів і темі заняття, а тривалість відео не перевищує реальних можливостей уроку. Ситуації відеофрагмента повинні сприяти розвитку мовленнєвої, мовної, соціокультурної компетенції учнів. Відеоматеріали необхідно супроводжувати чіткою інструкцією, зрозумілою й виправданою всією логікою уроку, що спрямована на вирішення конкретної навчальної задачі [2].

Як підкреслюють дослідники [3; 5; 8; 9], слід пам'ятати про те, що важкий у мовному відношенні текст відео можна компенсувати нескладним завданням. Це дає можливість використання подібних текстів у групах із досить низьким рівнем підготовки. Легкий у мовному відношенні текст може стати основою для більш складного завдання, якщо служить для створення подальшого міркування, установлення асоціативних зв'язків із урахуванням реальних можливостей загальнокультурного й лінгвістичного розвитку студентів.

На початковому етапі навчання іноземної мови найбільш ефективними є відеомультимедіальні. Перегляд і робота з мультфільмами

дозволяють підвищити мовну активність студентів на уроках. Мультиплікація дає можливість у простій наочній формі донести інформацію до глядачів. Багаторазові перегляди не зменшують інтересу учнів до мультфільмів, і це забезпечує ефективність сприйняття навчального матеріалу [9, 19].

Мультиплікаційні фільми мають низку переваг: автентичність, інформативну насиченість, концентрацію мовних засобів. За допомогою такого відео можна:

- презентувати мовний матеріал у реальному контексті;
- повторювати та закріплювати лексику;
- розширювати словниковий запас;
- розвивати комунікативні вміння й навички.

Так, для вирішення цих завдань на підготовчому відділенні Сумського державного університету викладачі кафедри мовної підготовки іноземних громадян використовують на уроках російської мови як іноземної мультсеріал «Маша та Ведмідь». Анімація створює позитивний емоційний настрій у студентів-іноземців, сприяє активації резервних можливостей учнів.

Перед переглядом певної серії (*передтекстовий етап*) учитель коротко передає її зміст, урахувавши мовну підготовку учнів. Важливим моментом на цьому етапі є етнокультурологічний коментар викладача, який допомагає зняти труднощі сприйняття відео. Треба звернути увагу студентів на головних діючих осіб мультфільму – *Ведмедя та дівчинку Машу*. Незважаючи на те, що ведмідь – велика хижа тварина, у східних слов'ян цей звір виступає як символ «стійкості, хоробрості, витривалості» [7, 9]. Традиційно в російських народних казках він втілює силу та доброту водночас.

Слід зупинитися на особливості оніма Маша і пояснити іноземцям, що це коротка форма імені Марія. У російській та українській культурах заведено використовувати дві форми імен – повну і коротку, наприклад: *Ольга – Оля, Тетяна – Таня, Вікторія – Віка, Анастасія – Настя, Олександр – Сашко*. Маленьких дітей зазвичай називають коротким ім'ям.

Цікаво буде дізнатися студентам й про особливості одягу і побуту східних слов'ян. Дівчинка Маша вдягнена в сарафан, сорочку та хустку (або кокошник) – традиційний російський жіночий одяг. Серед побутових етномаркерів треба відзначити *самовар*, з якого п'ють чай, *піч*, у якій готують перші страви, каші, печуть пиріжки.

Далі викладач знайомить учнів зі списком персонажів (*дівчинка Маша, Ведмідь, Заєць, Коза, Вовк, Білка, Їжак, Порося, Коза, Собака, Бджола*); переліком рослин (*ялинка, дуб, соняшник, малина, морква, полуниця*); предметів, які знаходяться в будинку й у дворі Ведмедя (*стіл, стілець, шафа, ліжко, крісло, картина, чашка, блюдце, ложка, виделка, вулик, колодязь, душ*). Нові слова можна записати на дошці або передати студентам в електронному вигляді на емейл чи вайбер.

Під час демонстрації мультфільму (*текстовий етап*) викладач робить паузи (стоп-кадр) і просить студентів назвати тварин, нові предмети, які вони побачили. На цьому етапі можна використовувати й інші прийоми:

– *прогнозування*: учні промовляють слова, фрази, діалоги, які будуть виголошені героями після паузи. Оскільки в мультфільмі говорить тільки дівчинка Маша, студенти можуть скласти ймовірні діалоги. Наприклад:

Ведмідь: – Як тебе звати, дівчинко?

Маша: – Мене звати Маша. А як тебе звати?

Ведмідь: – Мене звати Ведмідь.

Маша: – Де ти живеш?

Ведмідь: – Я живу у лісі. Ось мій будинок.

– *Співвіднесення*: на одних картках записані лексеми, які характеризують персонажів (*сильний, бурий, добрий; маленька, весела, швидка; сірий, великий, злий; товсте, рожеве, смішне; колючий, сірий, маленький; руда, пухнаста, хитра*), а на інших їх ім'я (*Ведмідь, Маша, Вовк, Порося, Їжак, Лисиця*). Потрібно за описом упізнати й назвати діючу особу відеосцени. Потім викладач (або студент) озвучує імена персонажів, а учні описують їх зовнішність за допомогою прикметників.

– *Мовні ігри*. Після перегляду чергової серії мультфільму і знайомства з новими словами для закріплення навичок вживання іменників у формі однини в місцевому відмінку пропонується таке ігрове завдання. Група ділиться на дві команди, для проведення гри готуються картки, на яких написані іменники. Студенти повинні до кожної картки підібрати відповідну пару, а потім скласти словосполучення за схемами: *хто де?* або *що де?*

Наприклад, на одних картках написані такі слова: *сонце, жолуді, риба, яблука, полуниця, білка, малина, молоко*, а на інших – іменники: *небо, дуб, річка, яблуня, город, дупло, куш, глечик*. Учні добирають пари слів і поєднують їх: *сонце на небі, жолуді на дубі, риба в річці, яблука на яблуні, полуниця на городі, білка в дуплі, малина на куші, молоко в глечикі*.

Завдання «Знайди» допомагає засвоїти нові прислівники та дієслова. Викладач за допомогою комп'ютера або мультимедійної дошки демонструє міні-сцени з мультфільму, робить паузу й записує на дошці фрази, які описують дії персонажів: *Сьогодні Ведмідь ловив рибу. Маша голосно співала. Зайці весело грали. Бджоли швидко літали. Вовки весь день ремонтували авто*.

Студенти повинні назвати дієслова та прислівники й поставити до них запитання. Відповіді можна записати в зошит.

Відомо, що найчастіше граматичний матеріал організується в систему мовленнєвих зразків (моделей). Кожен зразок відтворює конкретний контекст, який презентується у вигляді простого речення. У той же час він побудований на основі абстрактного узагальнення, тобто за його моделлю учні можуть скласти до десяти фраз. Це дозволяє

компактно представити граматичну систему мови, не перевантажуючи учнів розлогими поясненнями.

Мовленнєві зразки використовуються під час презентації граматичного матеріалу і при його відпрацьовуванні, тренуванні й автоматизації. Вихідною одиницею для побудови системи мовленнєвих зразків є просте непоширене речення з дієсловом у формі теперішнього часу, наприклад: *Тарас – хлопчик. Мене звати Оксана. У мене є олівець. Картопля, капуста і буряк – овочі. Сьогодні четвер. Взимку холодно. Мені подобається грати в футбол. Магазин знаходиться поруч. Учень добре читає. Антон та Ганна працюють. Я люблю казки. Я йду в школу, а тато йде на завод. Це книга сестри. Петро читає книжку.*

Студенти отримують завдання за мовленнєвим зразком скласти речення, спираючись на переглянутий мультфільм, наприклад: *Маша – дівчинка (Ведмідь – тварина). Її звати Маша. У Маші є велосипед. Малина, полуниця, смородина – ягоди. Сьогодні неділя. Літом тепло. Маші подобається кататися на велосипеді. Озеро знаходиться поруч. Маша швидко бігає. Ведмідь і Маша відпочивають. Маша любить музику. Це велосипед Маші. Маша пече пиріжки. Ведмідь іде в ліс, а Маша йде на озеро.*

У тих випадках, коли в результаті трансформації змінюється конструкція фрази, цей варіант розглядається як самостійний мовленнєвий зразок. У моделі включаються фазові дієслова (*починати, продовжувати, кінчати*), модальні дієслова і модальні слова (*могти, хотіти, повинен* тощо). Мовленнєві моделі складного речення будуються з простих, демонструючи процес творення складного, наприклад: *Ведмідь прийшов додому. Маша пекла пиріжки. Коли Ведмідь прийшов додому, Маша пекла пиріжки.*

До будь-якої граматичної одиниці, що використовується в якості мовленнєвого зразка, пред'являються вимоги автентичності та комунікативності, тобто наявності цільової установки.

Ще один важливий вид роботи, який допомагає закріпити й автоматизувати навичку вживання граматичної форми, – це презентація невеликих віршів, у яких є вивчений граматичний матеріал. Наприклад, дитячі поезії Л. Й. Палагняк. Під час перегляду серії «Сліди небачених звірів» студенти знайомляться з таким текстом:

*Зима. В лісі випав сніг.
Добре видно кожен слід –
Де пробігло зайчєня,
Вовк, косуля, лисєня.
Вчив Ведмідь сліди читати,
Де є чий, розпізнавати.
Тільки Маша із ним гралась –
Сліди вчити не старалась [6].*

Учні слухають вірш, потім самі читають його і співвідносять із сюжетом анімації. Викладач пропонує виконати декілька вправ:

- назвіть живі та неживі істоти;
- знайдіть дієслова, визначте, де можливо, їх вид, час, особу, число;
- до кожного слова, що означає тварину, доберіть назву дитинчати або навпаки.

Коли студенти знайомляться з серією «З вовками жити», їм пропонуються такі завдання до тексту вірша:

*Вовків Маша лікувала –
Хвосту й лапи бинтувала,
Міряла температуру,
Призначала їм мікстуру...
Щоб Ведмідь назад взяв Машу,
Дали мед і добру кашу [6].*

- випишіть з тексту дієслова з іменниками у формі знахідного відмінку, розкажіть, які закінчення мають іменники у формі цього відмінку;
- випишіть дієслова та напишіть їх початкову форму, визначте групу (дієвідміну).

На *післятекстовому етапі* студенти вдруге дивляться відео, відповідають на питання. Після перегляду обговорюється побачене, використовується список нових слів із перекладом і коментарями. Учні пропонуються ігрова вправа «Найуважніший». Потрібно за 7 хвилин записати предмети та рослини, які зустрічаються в мультфільмі. Варіантом цієї вправи може бути завдання назвати (записати) предмети, які знаходяться в будинку Ведмедя, перед будинком, за будинком.

Для закріплення вже вивченої граматики можна використовувати роботу зі спеціально підготовленим сюжетним текстом, у якому граматичне явище, що досліджується, зустрічається кілька разів. Завдання цієї вправи – переключити увагу учнів з граматики на зміст тексту, змусити їх співпереживати і тим самим перейти на новий рівень володіння нерідною мовою. При цьому закріплення повинно відбуватися непомітно для студентів і сприяти розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Так, після перегляду серії «Велике прання» та обговорення побаченого, студентам пропонується текст:

Ведмідь зранку затіяв велике прання. Він ретельно прав свої речі в тазику, а потім розвішував їх на мотузці, щоб вони висохли на сонці. Маша в цей час підбігла до Свині, що лежала на галявині й слухала музику. Дівчинка наділа на Свиню одяг немовляти, посадила її у візочок і повезла до Ведмедя. Вона хотіла взяти в нього молоко для своєї «дитини».

І тут почалися пригоди Маші! Спроби дівчинки дістати молоко з холодильника закінчилися тим, що Маша потрапляла то в молоко, то в бруд, то в калюжу, то в варення, то в кашу. І кожного разу Ведмедю

доводилося її мити, прати забруднений одяг і шити нові наряди з різнокольорових тканин. Дуже скоро тканини для шиття закінчилися, останній одяг Маші брудний... Розлючений Ведмідь зняв зі Свині одяг немовляти і надів його на дівчинку.

Тільки тоді Маша зрозуміла, що вона більше не мама. Свиня і Ведмідь зраділи, посадили її у візочок. Задоволена Свиня увімкнула музику і побігла з Машею у візочку по лісовій доріжці.

Після знайомства з текстом студенти виконують низку завдань і закріплюють певні лексико-граматичні знання:

– знахідний відмінок об'єкта (кого? що?): *затіяти прання, прати речі, нарядити Свиню, дістати молоко, шити наряди, нагодувати Свиню-дитинку, вмикати музику;*

– напрямку (куди?): *посадити у візочок, повезти до Ведмеда, потрапити в калюжу, у бруд, у молоко, у кашу, у варення, надягає на Машу;*

– узгодження іменників із прикметниками і займенниками у знахідному відмінку однини (тверде і м'яке закінчення): *велике прання, свої речі, прати забруднений одяг, шити нові наряди;*

– минулий час дієслова: *підбігти – підбігла, нарядити – нарядила, зняти – зняв, посадити – посадила, повезти – повезла, назвати – назвала, потрапляти – потрапляла, закінчитися – закінчилася, увімкнути – увімкнула, зрадіти – зрадів;*

– нові слова: *затіяти, прати, таз, мотузка, розвішувати, галявина, немовля, візочок, пригода, спроба, калюжа, варення, каша, наряд, різнокольоровий, тканина, нагодувати, злитися, розлучений, зняти.*

На цьому етапі студенти виконують й інші вправи творчого характеру. Наприклад, на екрані відтворюється тільки звуковий ряд анімації, без відеосупроводу. Учні повинні описати ситуацію, сказати, що робить кожен із діючих осіб. Потім, навпаки, демонструється відео без звука, а студенти озвучують передбачуваний текст. У якості домашнього завдання можна запропонувати учням написати свою історію, придумати інший кінець, продовжити сюжет. Введення творчих завдань стимулює розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма.

Таким чином, мультфільм допомагає не лише презентувати нові лінгвістичні одиниці, розширювати лексикон учнів, а й підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, дає можливість студентам познайомитися з «мовою в живому контексті», тобто «пов'язує урок з реальним світом і показує мову в дії» [1].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Використання автентичних відеоматеріалів сприяє більшій активності учнів, робить навчальний процес оволодіння мовою емоційним і цікавим, розвиває мовленнєві навички та вміння, допомагає формувати комунікативну компетенцію студентів-іноземців.

Результати дослідження можуть бути використані студентами та викладачами на уроках іноземної мови.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш глибокому аналізові застосування відеоматеріалів у процесі вивчення російської мови як іноземної та використання їх на уроках української мови як іноземної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валетко С. А. Использование видео на уроке иностранного языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/214052/>.
2. Кряхтунова О. В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории / О. В. Кряхтунова // Методическое пособие для преподавателей русского языка подготовительного факультета. – Астрахань : АГТУ, 2011. – 60 с.
3. Леонтьева Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы респ. Конференции. – Минск, 1995. – С. 61–74.
4. Макаровских А. В. Формирование интереса к изучению иностранного языка и будущей профессии через аутентичные материалы: на примере обучения студентов-химиков Томского политехнического университета / А. В. Макаровских // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2012. – № 7 (18) : в 2-х ч. Ч. II. – С. 106–108.
5. Надеина Л. В. К формированию социокультурных компетенций через осмысление аутентичных произведений теле- и видеоискусства (на примере обучения иностранному языку студентов технического вуза) / Л. В. Надеина // Молодой ученый, 2015. – № 9. – С. 1147–1150.
6. Палагняк Л. Й. Маша та Ведмідь. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.poetryclub.com.ua/getpoem.php?id=490912>.
7. Савицкая Н. С. Развитие умения говорения на иностранном языке на основе видеофильма и диктанта у студентов технического вуза / Н. С. Савицкая // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 4 (34) : в 3-х ч. Ч. II. – С. 169–171.
8. Слухай Н. В. Міфопоетичний словник східних слов'ян / Н. В. Слухай. – Сімферополь : Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 1999. – 120 с.
9. Сулимова Л. А. Использование аутентичных материалов на разных этапах обучения иностранному (немецкому) языку / Л. А. Сулимова // Педагогическое мастерство : материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 19–22.
10. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

REFERENCES

1. Valetko, S. A. (2016). *Ispolzovaniie video na uroke inostrannoho yazyka [The use of video at the foreign language lesson]*. Retrieved from: <http://festival.1september.ru/articles/214052/>. (In Russian).
2. Kriakhtunova, O. V. (2011). *Metodika raboty s videomaterialami v inostrannoi auditorii [Methods of work with video materials in foreign class]*. Astrakhan: AHTU. (In Russian).
3. Leontieva, T. P. (1995). *Opyt i perspektivy primeneniia video v obuchenii inostrannym yazykam [Experience and perspectives of using video when teaching foreign languages]*. Netraditsionnyie metody obuchenii inostrannym yazykam v vuze: materialy resp. konferencii (pp. 61–74). Minsk. (In Russian).

4. Makarovskikh, A. V. (2012). Formirovaniie interesa k izucheniiu inostrannogo yazyka i budushchei professii cherez autentichnyie materialy: na primere obuchenii studentov-khimikov Tomskogo politekhnicheskogo universiteta [Interest formation for the foreign language studying and the future profession via authentic materials: on the example of teaching chemistry to the students of Tomsk polytechnical university]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 7 (18), Ch. II, 106–108. Tambov: Hramota. (In Russian).

5. Nadeina, L. V. (2015). K formirovaniu sotsiokulturnykh kompetentsii cherez osmysleniie autentichnykh proizvedenii tele- i videoiskusstva (na primere obuchenii inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza) [Development of social and cultural competences via understanding authentic television and video arts (on the example of teaching foreign language to students of a technical higher education institution)]. *Molodoi uchenyi*, 9, 1147–1150. (In Russian).

6. Palahniak, L. Y. (2014). *Masha ta Vedmid [Masha and the Bear]*. Retrieved from: <http://www.poetryclub.com.ua/getpoem.php?id=490912/> (In Ukrainian).

7. Savitskaia, N. S. (2014). Razvitiie umeniia hovoreniia na inostrannom yazyke na osnove videofilma i diktanta u studentov tekhnicheskogo vuza [Development of foreign language speech habit with the students of a technical higher education institution on the basis of video film and dictation]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 4 (34), Ch. II, 169–171. Tambov: Hramota (In Russian).

8. Slukhai, V. V. (1999). *Mifopoetichniy slovnyk skhidnykh slovian [Mythic and poetic dictionary of the Eastern Slavs]*. Simferopol: Krimske navchalno-pedahohichne derzhavne vydavnytstvo. (In Ukrainian).

9. Sulimova, L. A. (2014). Ispolzovaniie autentichnykh materialov na raznykh etapakh obuchenii inostrannomu (nemetskomu) yazyku [Usage of authentic materials on different stages of the foreign language teaching (German)]. *Pedahohicheskoe masterstvo: materialy V mezhdunar. nauch. konf. (h. Moskva, noiabr 2014 h.)*. (pp. 19–22). M.: Buki-Vedi. (In Russian).

10. Khaleeva, I. I. (1989). *Osnovy teorii obucheniiia ponimaniu inoiazychnoi rechi [Theory of teaching foreign speech comprehension]*. M.: Vysshiaia shkola. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Дегтярева Татьяна, Скварча Ольга. Роль аутентичных видеотекстов в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов-иностранцев.

В статье исследуется использование аутентичных видеотекстов на уроках русского языка как иностранного на начальном этапе. Видеоматериалы уникальны по сравнению с другими средствами обучения и открывают широкие возможности для активной работы на занятиях по иностранному языку. Эффективность использования видеофильмов на уроках зависит не только от определения их места в системе образования, но и от того, насколько рационально организована структура видеозанятий, как согласованы учебные возможности видеофильма с заданиями обучения. Результаты исследования могут быть использованы студентами и преподавателями в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: аутентичный, видеотекст, мультфильм, коммуникация, языковая компетенция, речевые навыки, аудирование, коммуникативное поведение, культурологический материал.

SUMMARY

Dehtiariova Tetiana, Skvarcha Olha. Role of authentic videotexts in the process of communicative competence formation in foreign students.

The article covers the usage of authentic videotexts at the initial stage of teaching Russian as foreign language. The authenticity problem has recently been in focus of the methodology of foreign languages teaching. Authentic videotexts are of the most interest. Texts of this type when based on a complex of tasks help study phonetical, lexical and grammatical material, and they also introduce the students to the authentic language samples and ethnic and cultural peculiarities of the country which language they study.

Authentic video materials (cartoons in particular) possess big information value and dynamics and trigger interest and motivation for the foreign language studying. Video clips provide high information capacity of the material, visual content of the lesson, promote cognitive activities of the students, increase intensity and quality of studying, as well as give possibilities for the development of language, speech and sociocultural competence.

Effectiveness of video material usage during the lessons of foreign languages depends not only on defining its place in the educational system but also on the rationality of the video lesson structure and coordination between the educational potential of the video film and the educational tasks.

Cartoons have a number of advantages: they are authentic, informatively rich and contain high concentration of language means. This type of video helps present the language material in the real context, repeat and increase the vocabulary, enhance the communicative skills.

Usage of the authentic video materials increases the students' activity, makes the language study process emotional and interesting, develops speech skills and helps foreign students create the communicative competence.

The cartoon not only helps to introduce the new linguistic units and widen the students' lexicon, but also increases motivation for studying a foreign language.

The results of the research can be used both by teachers and students during foreign language classes. The perspectives of further research can be seen in the deeper analysis of the video material usage when teaching Russian and Ukrainian as foreign languages.

Key words: authentic, videotext, cartoon, communication, linguistic competence, speech habits, listening comprehension, communicative behaviour, culturological material.

УДК 378.14

Анна Добровольська

Івано-Франківський національний

медичний університет

ORCID ID 0000-0003-0841-8076

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/251-270

ПОСІБНИК ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ Й РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ

У статті схарактеризовано інтерактивні технології (технологія навчального діалогу, технології проблемно-діалогічного навчання, навчальна дискусія), які використовуються у процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх лікарів і провізорів під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП).

З'ясовано роль посібників, створених для навчання ДПНП, під час реалізації інтерактивних технологій у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців.

Отримано висновок, що використання посібників, розроблених з метою навчання ДПНП, під час формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів та провізорів за допомогою інтерактивних технологій навчання забезпечує керування їх пізнавальною діяльністю і спрямоване на вироблення нового типу мислення суб'єктів освітнього процесу, основу якого складають знання, уміння й навички, а також сама сформована ІТ-компетентність.

Ключові слова: діалог, дискусія, інтерактивне навчання, ІТ-компетентність, посібник, проблемно-діалогічне навчання, технологія.

Постановка проблеми. Навчаючи в сучасних умовах майбутніх лікарів і провізорів згідно з галузевими стандартами вищої освіти, у профільних ВНЗ акцентують увагу на формуванні особистостей, які здатні застосовувати всі набуті впродовж вищої освіти знання, уміння й навички для вирішення максимально широкого діапазону завдань не тільки в майбутній професійній діяльності, але й у різних сферах спілкування та соціальних відносин.

Гуманізація і комунікативна спрямованість процесу вищої медичної й фармацевтичної освіти в межах реалізації положень Болонської декларації і Закону України «Про вищу освіту» обумовлюють використання інтерактивних методів і технологій під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП) у профільних ВНЗ, що забезпечує розвиток у майбутніх фахівців здатності думати, самостійність і незалежність мислення, а також постійну цікавість до того, що відбувається в сучасному соціумі. Це сприяє формуванню майбутніх лікарів і провізорів – універсальних особистостей, які:

- легко орієнтуються в потоках інформації, що швидко змінюється;
- володіють сучасними інформаційними технологіями;
- ухвалюють рішення й відповідають за них;
- адаптуються до будь-яких умов у сучасному соціумі;
- спостерігають, узагальнюють, роблять висновки, тобто формують

цілісну картину світу.

Аналіз актуальних досліджень. Ідея діалогу в цілому історично відображена в працях М. Бубера, Х. Гадамера, А. Камю, Ж.-П. Сартра, Сократа, М. Хайдеггера та інших [17].

Гуманістичну спрямованість діалогової стратегії вивчали В. Дістерверг, Я. Коменський, І. Песталоцці, Платон, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та інші [17].

Сучасні аспекти інтерактивного навчання за багатьма напрямками досліджували українські та зарубіжні вчені О. Горбенко, О. Горбич, А. Гостєв, І. Дичківська, Е. Карімулаєва, Р. Кутбіддінова, Н. Матяш, Т. Павлова, Г. Писарева, П. Фенрих, Н. Хохлова, О. Шадрін, В. Штроо, П. Шевчук [25; 8; 12; 14; 15; 17; 20; 21; 23] та інші.

Проблемами освіти майбутніх лікарів і провізорів займалися Ю. Вороненко, Л. Кайдалова, Н. Кравець, Л. Муц, О. Хвисюк, О. Швидкий [1; 11; 13; 16; 19; 22] та інші, але комплексні дослідження інтерактивного

навчання ДПНП «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності» («ЕСКГ») «Медична інформатика» («МІ»), «Інформаційні технології у фармації» («ІТФ»), «Комп'ютерне моделювання у фармації» («КМФ») у профільних ВНЗ не проводилися.

Метою статті є дослідження питання використання розроблених посібників під час інтерактивного навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх лікарів і провізорів.

У дослідженні були використані такі загальнотеоретичні й конкретно-педагогічні теоретичні методи як аналіз, синтез, порівняння і зіставлення, конкретизація, систематизація, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Способом передавання інформації під час реалізації традиційно організованого процесу навчання майбутніх лікарів і провізорів ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у профільних ВНЗ є [9]:

- *одностороння форма комунікації*, яка припускає трансляцію інформації викладачем із подальшим її відтворенням особами, які навчаються;
- *багатостороння форма комунікації*, яка передбачає паритетність сторін, що беруть участь у комунікації, а також активність кожного з суб'єктів освітнього процесу, а не тільки викладача, при відсутності репресивних заходів керування і контролю з його боку.

За однобічності процесу навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»:

- основним джерелом інформації і знань є досвід викладача;
- той, кого навчають, займає лише позицію того, хто сприймає.

На практиці ми пересвідчилися у тому, що одностороння форма комунікації під час навчання майбутніх лікарів і провізорів зазначеним ДПНП присутня не тільки на лекційних і практичних заняттях, а також у процесі консультацій.

Було з'ясовано, що одностороння форма комунікації за традиційного навчання майбутніх лікарів і провізорів ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» є неприйнятною:

- унаслідок пасивності суб'єктів освітнього процесу;
- через існування великої кількості інших форм отримання інформації, окрім розповіді викладача.

Досліджуючи, ми зважали на те, що багатостороння форма комунікації припускає відмову від монополії на істину, а також зростання кількості інтенсивних комунікативних контактів між суб'єктами освітнього процесу різних рівнів. Тому, на нашу думку, багатостороння форма комунікації є необхідною умовою для конструювання *індивідуальних* за сутністю й *сумісних* за формою власних знань, умінь і навичок особами, які вивчають ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», і в яких формується ІТ-компетентність за реалізації такого процесу.

Для нас було очевидним, що з метою формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців доцільно використовувати інтерактивне навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ». Досліджуючи, ми мали на увазі, що *інтерактивне навчання* завжди передбачає взаємодію, бесіду або діалог з ким-небудь або чим-небудь [10].

Беззаперечним фактом є те, що у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП мала місце групова взаємодія між його учасниками. На нашу думку, її структуру за умови спілкування викладача й осіб, які навчаються, а також осіб, які навчаються, між собою можна вважати навчальною моделлю діяльності професійного співтовариства, що визначає зміст майбутньої професійної діяльності лікарів і провізорів.

На практиці ми переконались у тому, що серед особистісно зорієнтованих інтерактивних технологій, які можуть використовуватись у процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у профільних ВНЗ, однієї з провідних є *технологія навчального діалогу*, основне призначення якого полягає в тому, що під час діалогічного спілкування на занятті ті, які навчаються, шукають різні способи для вираження й відстоювання власних думок, освоєння та відстоювання нових цінностей.

Для нас було суттєвим, що в наукових дослідженнях діалог розглядається як [12]:

- *метод побудови нової культури особистості* – М. Бахтін, С. Курганов, Р. Литовський;
- *процес особливої специфічної діяльності*, під час якого присутні розуміння, осмислення, емоційна дія один на одного суб'єктів процесу спілкування – З. Васильєва, В. Ільїна;
- *особливе комунікативне середовище* – Р. Батіщев, М. Бахтін;
- *мовне спілкування*, основу якого складає мовна діяльність – Р. Андреева, Л. Виготський;
- *суперечка, обмін аргументами, дискусія* – В. Курбанов, Л. Туманова.

Під час дослідження для нас була прийнятною думка, що *діалог* – це організаційний принцип комунікативної співпраці, що охоплює всі сфери життєдіяльності, а спілкування і взаємодія суб'єктів діалогу відбувається на основі їх рівності:

- незалежно від соціального статусу;
- у визнанні активної комунікативної ролі.

Було з'ясовано, що під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за умови формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів викладачі повинні забезпечувати процес діалогічної взаємодії на рівні:

- *формального діалогу* – процес спілкування учасників діалогу;
- *змістовного діалогу* – процес представлення матеріалу, який вивчається, у формі діалогу;

- *особистісно-змістовного діалогу* – процес установлення ціннісно-орієнтаційної єдності між учасниками процесу навчання.

Спостерігаючи за суб'єктами освітнього процесу різних рівнів під час дослідження, ми дійшли висновку, що *навчальний діалог* – це не тільки форма, але і спосіб відносин, під час якого викладачі й особи, які навчаються, слухають і чують один одного, мають місце їх роздуми, а також відтворюється інформація й відбувається обговорення проблеми. Досліджуючи, ми переконались у тому, що в навчальному діалозі, який супроводжує процес формування *ІТ-компетентності* майбутніх фахівців під час навчання зазначеним *ДПНП*, проявляються їх взаємоповага, взаємодоповнення, взаємозбагачення, співпереживання, співтворчість.

У сучасних умовах функціонування профільних *ВНЗ* організація реалізації технології навчального діалогу передбачає наявність модернізованого інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує добре продуману діяльність як викладачів, так і осіб, які навчаються, при чітко визначеному змісті діалогу. Тому з метою навчання майбутніх лікарів і провізорів *ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»* в Івано-Франківському національному медичному університеті (ІФНМУ) використовуються розроблені посібники «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Практикум», «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Тестові завдання», «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання», «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Практикум», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Тестові завдання», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Завдання і методичні рекомендації до курсової роботи», що є авторськими розробками і складовими відповідних навчально-методичних комплексів.

Використання зазначених посібників під час навчання *ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»* у межах дослідження дозволило в процесі формування *ІТ-компетентності* майбутніх фахівців з успіхом застосовувати такі види діалогу (табл. 1) [4; 21]:

Таблиця 1

Види діалогу, які мали місце у процесі формування *ІТ-компетентності* майбутніх лікарів і провізорів під час навчання *ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»*

Вид діалогу	Характеристики
<i>тематичний</i>	<ul style="list-style-type: none"> • відбувався у формі запитань і відповідей з метою набуття майбутніми лікарями і провізорами знань, умінь і навичок у процесі формування <i>ІТ-компетентності</i>; • здійснювався як у ситуації різної активності партнерів (обидві сторони запитують і відповідають), так і в ситуації з переважно односторонньою активністю (наприклад, опитування, експертне оцінювання), що мали місце в процесі навчання зазначеним <i>ДПНП</i> майбутніх фахівців і формування їх <i>ІТ-компетентності</i>

<i>евристичний</i>	<ul style="list-style-type: none"> • проводився в умовах зіткнення суперечливих думок (суперечка, дискусія, полеміка) або навчального конфлікту, наявних у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів
<i>риторичний</i>	<ul style="list-style-type: none"> • був ланцюгом взаємопов'язаних розмов, спрямованих на передачу інформації навчального і професійного характеру з метою формування ІТ-компетентності; • забезпечував для суб'єктів освітнього процесу різних рівнів вираження власного ставлення до процесу навчання зазначеним ДПНП з огляду на формування в його межах ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів; • надавав можливість у процесі формування ІТ-компетентності здійснювати експресивно-емоційні дії не тільки особам, які навчаються, але й особам, які навчають, як під час аудиторного навчання зазначеним ДПНП, так і в позаурочний час (наприклад, конференції)
<i>карнавальний</i>	<ul style="list-style-type: none"> • відбувався під час вільного, невимушеного спілкування між майбутніми фахівцями й викладачами за усунення умовних перешкод і соціальної дистанції між ними (наприклад, суперечливих образів), а також завдяки їх звертанням до особистісно-значущих сенсів і глибин власної свідомості з метою засвоєння змісту матеріалу в межах навчання зазначеним ДПНП, а також формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів

Досліджуючи, ми переконались у тому, що використання розроблених посібників у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» дозволило здійснювати навчальний діалог на таких рівнях [3]:

• *I-й рівень: особистісний* – спілкування з самим собою, тобто діалог із власним «Я»;

• *II-й рівень: міжособистісний* – процес взаємодії якісно різних ціннісно-інтелектуальних позицій, тобто діалог між «Я та інший»;

• *III-й рівень: мультидіалог* – множинний одночасний діалог, який виникає під час обговорення проблем у групах, що складаються з невеликої кількості осіб.

На практиці для нас було очевидним, що використання розроблених і запроваджених посібників під час навчання зазначеним ДПНП забезпечує в процесі навчального діалогу, спрямованого на формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців, присутність у них висловів типу «я хочу сказати», «моя думка», «мені хочеться доповнити», «моя точка зору» тощо. Це, на нашу думку, активно сприяло становленню особистості кожного майбутнього лікаря чи провізора, а також їх фаховому самоствердженню.

Було з'ясовано, що навчальний діалог, присутній у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», сприяє розвитку їх особистісних якостей, бо залучення розроблених посібників до такого процесу надало можливість реалізовувати певні типи діалогу (табл. 2) [3]:

Таблиця 2

Типи діалогу, які були присутні в процесі формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»

Тип діалогу	Характеристика
<i>мотиваційний</i>	<ul style="list-style-type: none"> супроводжувався цікавістю як майбутніх фахівців, так і викладачів до теми діалогу, а також до діалогічної форми спілкування з огляду на специфіку процесу навчання зазначеним ДПНП і формування в його межах ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів
<i>критичний</i>	<ul style="list-style-type: none"> передбачав критичне осмислення суб'єктами освітнього процесу змісту навчального діалогу, що відбувався з метою і під час формування ІТ-компетентності
<i>конфліктний</i>	<ul style="list-style-type: none"> відрізнявся суперечливим відношенням майбутніх фахівців до предмету проблем, які мали місце в процесі формування їх ІТ-компетентності і вирішувалися під час навчального діалогу
<i>самопрезентуючий</i>	<ul style="list-style-type: none"> передбачав демонстрування суб'єктами освітнього процесу вигідного для них іміджу з огляду на знання, уміння й навички, що вже були набуті у процесі формування ІТ-компетентності за умови навчання зазначеним ДПНП
<i>автономний</i>	<ul style="list-style-type: none"> забезпечував демонстрування особами, які вивчали зазначені ДПНП, захисної реакції на труднощі, що виникають у процесі формування ІТ-компетентності
<i>рефлексивний</i>	<ul style="list-style-type: none"> передбачав демонстрування майбутніми фахівцями здатності до самоаналізу й самокорекції у процесі формування ІТ-компетентності та навчання зазначеним ДПНП
<i>діалог, що самореалізується</i>	<ul style="list-style-type: none"> супроводжувався ствердженням і саморозкриттям особистостей суб'єктів освітнього процесу, зважаючи на особливості процесу формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП
<i>творчий за змістом</i>	<ul style="list-style-type: none"> передбачав пошук майбутніми фахівцями цінностей творчого характеру у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП
<i>духовний</i>	<ul style="list-style-type: none"> мав за мету духовне збагачення майбутніх лікарів і провізорів за умови глибинного проникнення у зміст процесу формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП

Досліджуючи, ми дійшли висновку, що навчальний діалог, присутній у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» з використанням розроблених і запроваджених посібників, виконує певні функції (табл. 3) [17]:

Таблиця 3

**Функції, які виконував діалог у процесі формування ІТ-компетентності
майбутніх лікарів і провізорів під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ»,
«ІТФ», «КМФ»**

Функція	Характеристика
<i>когнітивна</i>	• діалог виступав як джерело знань, умінь і навичок у процесі формування ІТ-компетентності за умови навчання зазначеним ДПНП
<i>комунікативна</i>	• діалог був засобом взаємодії між суб'єктами освітнього процесу під час формування ІТ-компетентності, що дозволяло їм виражати власне ставлення до інформації в межах навчання зазначеним ДПНП
<i>ціннісна</i>	• діалог у процесі формування ІТ-компетентності був спрямований на пошук майбутніми фахівцями сенсів майбутньої професійної діяльності, а також на визначення системи професійно-спрямованих цінностей та обмін ними
<i>розкриваюча</i>	• діалог забезпечував самореалізацію майбутніх лікарів і провізорів у процесі набуття знань, умінь і навичок під час формування ІТ-компетентності і навчання зазначеним ДПНП, а також розкриття їх творчого потенціалу за таких умов
<i>креативна</i>	• діалог був спрямований на творче сприйняття суб'єктами освітнього процесу матеріалу, що вивчався в межах зазначених ДПНП, і забезпечував креативне вирішення завдань під час формування ІТ-компетентності
<i>рефлексивна</i>	• діалог був для майбутніх фахівців засобом самоаналізу й самокорекції у процесі формування ІТ-компетентності за умови навчання зазначеним ДПНП

Під час дослідження було з'ясовано, що, формуючи ІТ-компетентність майбутніх фахівців у процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» з використанням розроблених посібників, доцільно використовувати такі навчальні діалоги [3]:

- *інформаційний* – під час сприйняття у формі навчального діалогу того матеріалу, що представлений у розроблених посібниках, кожний майбутній лікар чи провізор одержує нову для себе інформацію, на підставі чого відбувається його оволодіння новими знаннями, вміннями й навичками за умови формування ІТ-компетентності;

- *інтерпретаційний* – під час навчального діалогу в межах будь-якого структурного елемента будь-якого заняття (лекційного чи, здебільшого, практичного заняття, самостійної роботи) між суб'єктами освітнього процесу різних рівнів відбувається обмін думками завдяки оцінюванню та інтерпретації того матеріалу, що представлений головню в розроблених посібниках, а також в інших інформаційних джерелах (підручники, посібники, довідники, інформаційні ресурси мережі Internet тощо).

Досліджуючи, ми дійшли висновку, що *інтерпретаційний діалог* у процесі навчання майбутніх лікарів і провізорів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» із залученням розроблених і запроваджених у ІФНМУ посібників

здебільшого призначений для осмислення наукової інформації та оперування нею з використанням спеціальних термінів. При цьому в суб'єктів освітнього процесу формуються необхідні для участі в діалозі вміння:

- скласти зачин діалогу (підвести до проблеми);
- заявити проблему в репліці і затребувати інформацію від співбесідника;
- слухати співбесідника й показати це в своїх репліках;
- використовувати мовні засоби виразу ввічливості і пошани до думки співрозмовника;
- бути інформативним у діалозі;
- установлювати і підтримувати комунікативний контакт, використовуючи не тільки вербальні, але й невербальні засоби.

На практиці ми пересвідчилися у тому, що одним із методів реалізації технології навчального діалогу в процесі формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» з використанням зазначених посібників є *спонукання до пошукового читання тексту*, що забезпечує активізацію діяльності суб'єктів освітнього процесу за рахунок можливості фронтально відповідати за виникаючі під час діалогу запитання. Окрім того, здійснюючи дослідження, ми переконалися у тому, що *запит інформації*, який спрямовує її пошук і сам діалог, дозволяє акцентувати увагу майбутніх фахівців на потрібній проблемі та націлювати їх на осмислення деталей, які виникають під час навчального діалогу.

У процесі дослідження стало очевидним, що використання розроблених посібників під час навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» може забезпечити в межах процесу формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів реалізацію ще однієї технології інтерактивного навчання, а саме *технології проблемно-діалогічного навчання*.

Досліджуючи, ми зважали на те, що зміст технології проблемно-діалогічного навчання (*технологія проблемного діалогу*) полягає в організації процесу навчання, що передбачає реалізацію діалогу, а також припускає створення під керівництвом викладачів проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність осіб, які навчаються, з їх вирішення. Для нас також було суттєвим, що метою технології проблемно-діалогічного навчання є творче й інтелектуально-пізнавальне засвоєння суб'єктами освітнього процесу нового матеріалу, у результаті чого формуються їх уміння переносити одержані знання на нові, нестандартні ситуації.

Особливості проблемного діалогу полягають у тому, що, наприклад, на занятті з вивчення нового матеріалу повинні бути присутніми [18]:

- *постановка навчальної проблеми* – етап формулювання теми заняття або питання для дослідження;

• *пошук вирішення навчальної проблеми* – етап формування нового знання.

Було встановлено, що технологію проблемно-діалогічного навчання з успіхом можна використовувати не тільки під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», але й у роботі студентського наукового гуртка, студентського наукового товариства, проектної діяльності майбутніх фахівців тощо.

Варто зазначити, що, реалізуючи у процесі дослідження технологію проблемно-діалогічного навчання з метою формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання зазначеним ДПНП з використанням розроблених в ІФНМУ посібників, ми використовували [18; 20]:

• *спонукальний діалог* – складається з окремих стимулюючих реплік, які спонукають суб'єктів освітнього процесу до творчої діяльності і спрямовані на розвиток їх творчих здібностей;

• *діалог, який підводить* – складається з системно пов'язаних запитань і завдань, які дозволяють активно розвивати і задіювати в процес пізнання логічне мислення осіб, які навчаються.

На практиці ми пересвідчилися у тому, що за умови реалізації проблемно-діалогічної технології у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» із залученням розроблених посібників можливо здійснювати [18; 20]:

- групову роботу – *спонукальний діалог*;
- фронтальну роботу – *діалог, який підводить*.

Досліджуючи, ми з'ясували, що обов'язковою умовою застосування проблемно-діалогічної технології під час навчання майбутніх лікарів і провізорів зазначеним ДПНП є привнесення нового, незвичайного й цікавого у процес пізнання. Також ми пересвідчилися у тому, що, застосовуючи цю технологію в процесі формування ІТ-компетентності, необхідно враховувати рівні емоційного і мотиваційного налаштування осіб, які навчаються, під час:

• *вивчення й вирішення проблем на вимогу викладачів* – особи, які вивчають зазначені ДПНП, вирішують проблеми у процесі формування ІТ-компетентності під постійним контролем викладачів, бо саме в цьому вони бачать необхідність;

• *вивчення й вирішення проблем, які викликали здивування, необхідність подолати суперечність* – проблеми, що виникають під час вирішення професійно-спрямованих завдань у процесі формування ІТ-компетентності, викликають небайдуже ставлення до них з боку осіб, які навчаються, а також необхідність самостійно вирішувати виникаючі протиріччя;

• *вивчення й вирішення цікавих проблем* – проблеми, що виникають у процесі формування ІТ-компетентності, захоплюють осіб, які вивчають

зазначені *ДПНП*, і викликають прагнення до їх вирішення навіть за умови напруження вольових зусиль;

- *вивчення й вирішення проблем, які викликають цікавість і допитливість до предмету* – проблеми, що виникають в осіб, у яких формується *ІТ-компетентність* під час навчання зазначеним *ДПНП*, викликають цікавість і допитливість до предмету вивчення так, що стають для них особистими [18].

Зауважимо, що основне завдання вищої медичної та фармацевтичної освіти полягає не тільки в тому, щоб передати особам, які навчаються, глибокі знання, але і в тому, щоб навчити їх творчо мислити й самостійно вирішувати практичні професійно-спрямовані завдання. Тому формувати *ІТ-компетентність* майбутніх лікарів і провізорів під час навчання *ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»* потрібно так, щоб вони прагнули самостійним шляхом набувати знання, умінь й навички під час підготовки до лекційних і практичних занять, контрольних, розрахунково-графічних і курсових робіт, самостійної роботи, а також у процесі їх відвідування, вирішення й виконання.

Було з'ясовано, що, реалізуючи проблемно-діалогічну технологію у процесі формування *ІТ-компетентності* майбутніх фахівців під час навчання зазначеним *ДПНП* з використанням розроблених і запроваджених у ІФНМУ посібників, необхідно прагнути, щоб:

- блоки завдань були об'єднані однією ідеєю або проблемою й надавали можливість вивчити проблему всебічно;
- кожне завдання відповідало за окремий аспект досліджуваної проблеми.

На практиці ми дійшли висновку, що провідними формами проблемно-діалогічного навчання майбутніх лікарів і провізорів *ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»* є *проблемно-діалогічні лекції* і практичні заняття з елементами *семінару-дискусії*.

Під час дослідження ми переконались у тому, що проблемно-діалогічна лекція призначена для організації активної розумової діяльності й самостійної роботи осіб, які вивчають зазначені *ДПНП*, і в яких формується за таких умов *ІТ-компетентність*. На проблемно-діалогічних лекціях, які читалися в ІФНМУ в межах навчання майбутніх лікарів і провізорів *ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»*:

- основними положеннями теми були пізнавальні проблеми, завдання, що висувалися викладачем перед слухачами;
- викладач не повідомляв слухачам всі подробиці матеріалу, що вивчався, що пробуджувало в них цікавість до самостійної роботи над проблемою, яка з успіхом здійснювалася ними за допомогою розроблених посібників.

Ми дійшли висновку, що активізація пізнавальної діяльності осіб, які під час проблемно-діалогічної лекції вивчають *ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ»,*

«КМФ», і в яких формується ІТ-компетентність за такого навчання, відбувається за рахунок:

- залучення їх до міркувань викладача, який полемізує з самим собою;
- знайомства з різноманітними протилежними поглядами.

Досліджуючи, ми дотримувались думки, що практичне заняття з елементами семінару-дискусії – це процес діалогічного спілкування, під час якого відбувається формування практичного досвіду сумісної участі його учасників в обговоренні та вирішенні теоретичних і практичних проблем [17].

На практиці ми переконались у тому, що фрагментарний семінар-дискусія, як проблемно-діалогічна технологія навчання майбутніх лікарів і провізорів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» із залученням розроблених і запроваджених в ІФНМУ посібників, може містити елементи:

- *«мозкового штурму»*, під час якого з метою формування ІТ-компетентності суб'єктів освітнього процесу висувають велику кількість ідей, щоби не піддаються критиці, серед яких виокремлюють головні, що надалі обговорюються й розвиваються, доводяться або спростовуються;
- *ділової гри*, під час якої відбувається віддзеркалення реальних позицій майбутніх фахівців, які беруть участь у наукових або інших дискусіях із метою формування ІТ-компетентності;
- *тренінгу*, під час якого суб'єкти освітнього процесу активно залучаються до процесу формування ІТ-компетентності за рахунок отримання нової інформації, а також унаслідок набуття вмінь і навичок безпечної поведінки за наявності тиску на них під час навчання зазначеним ДПНП.

У процесі дослідження очевидним також було й те, що обов'язковим елементом процесу інтерактивного навчання майбутніх лікарів і провізорів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» і формування в його межах їх ІТ-компетентності є *навчальні дискусії*, підготовка до яких відбувалася з використанням розроблених посібників.

Досліджуючи, ми зважали на те, що *навчальна дискусія* передбачає [17]:

- усебічне обговорення суперечливого питання на публічних зібраннях (наприклад, лекція або практичне заняття, конференція тощо), у приватній бесіді, під час спору;
- колективне обговорення будь-якого питання, проблеми або зіставлення інформації, ідей, думок, пропозицій.

Для нас також було важливим і те, що у процесі навчальної дискусії особи, у яких формується ІТ-компетентність, зіставляючи різні думки з одного питання:

- доповнюють один одного – дискусія має характер діалогу;
- протистоять один іншому – дискусія має характер суперечки.

На практиці ми дійшли висновку, що метою проведення дискусії під навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» майбутніх лікарів і провізорів може бути не тільки формування ІТ-компетентності, але й діагностика

рівнів її сформованості [6; 7], тренінг, стимулювання творчості суб'єктів освітнього процесу тощо.

Досліджуючи, ми переконались у тому, що під час навчання зазначеним ДПНП з використанням розроблених і запроваджених в ІФНМУ посібників за умови формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців доцільними є *групові дискусії*, а саме:

- *структуровані*, у яких задається тема для обговорення;
- *неструктуровані*, у яких теми вибирають самі суб'єкти освітнього процесу.

Окрім того, ми пересвідчилися, що таким груповим дискусіям властива спрямованість:

- *тематична* – обговорення у процесі дискусії проблеми, значущої для всієї групи з огляду на наявність можливості сформувати ІТ-компетентність у кожного з її учасників;

- *біографічна* – орієнтування в процесі дискусії на минулий досвід як навчання зазначеним ДПНП, так і формування в його межах ІТ-компетентності;

- *інтерактивна* – у процесі дискусії використовується матеріал, в основі якого лежить структура і зміст взаємин між особами, у яких формується ІТ-компетентність.

За результатами дослідження стало очевидним, що використання розроблених посібників під час реалізації інтерактивних технологій навчання зазначеним ДПНП є визначальним для здійснення процесу формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців, зважаючи на те, що його ефективність залежить від [17]:

- готовності суб'єктів освітнього процесу до вирішення запропонованих завдань, тобто від їх інформованості та обізнаності, потужним джерелом яких є розроблені й запроваджені посібники;

- семантичної однорідності інформації, якого оперують під час вирішення завдань у процесі формування ІТ-компетентності, тобто учасники інтерактивного навчання повинні однаково розуміти всі дефініції термінів, понять тощо, які використовуються, за рахунок залучення розроблених посібників для вивчення зазначених ДПНП;

- коректної поведінки учасників інтерактивного навчання, що залежить як від їх особистісних якостей, так і від рівня їх інформованості та обізнаності;

- уміння викладачів управляти процесом інтерактивного навчання.

На практиці було з'ясовано, що використання розроблених посібників під час реалізації інтерактивних технологій навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів сприяє виробленню їх професійних комунікативних умінь, а саме:

- *уміння слухати* – сприйняття інформації й емоційного стану співрозмовника, прояв толерантності і такту, надання співрозмовникові свободи виразу думок і відчуттів, аналіз почутого;

- *уміння говорити* – ведення бесіди доступною для співрозмовника мовою, незловживання специфічною термінологією, лаконічність і ясність викладу інформації, оперування чіткими інструкціями й положеннями;

- *уміння бачити* – фіксування в поведінці співрозмовника розпізнавальних вербальних і невербальних знаків, які сприяють конкретнішому пізнанню його особистості;

- *уміння відчувати* – інтуїція, увага, здатність до співпереживання, проникнення у внутрішній психологічний світ співрозмовника;

- *уміння управляти своїм психічним станом у процесі комунікації* – самовладання, утримання від невиправданих жестів і міміки.

На нашу думку, набуття і вдосконалення професійних комунікативних умінь майбутніми лікарями і провізорами у процесі навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» є достатньо вагомим для майбутньої професійної діяльності, бо успішне фахове використання ними сформованої ІТ-компетентності під час вирішення професійно-спрямованих завдань є неможливим без таких умінь. Окрім того, професійні комунікативні вміння мають величезне значення для практичної і психологічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу не тільки під час навчання зазначеним ДПНП, але й для їх життєдіяльності в цілому.

За результатами дослідження ми дійшли висновку, що використання розроблених посібників під час навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» є значущим у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів з використанням інтерактивних технологій, оскільки вони:

- сприяють активізації пізнавальної діяльності осіб, які навчаються;
- розвивають мислення в майбутніх фахівців;
- створюють сприятливі умови для індивідуального розвитку особистості кожного майбутнього лікаря чи провізора;
- дозволяють суб'єктам освітнього процесу слухати інших, відстоюючи власні думки і погляди;
- процесу пізнання додають творчий характер.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що головна дидактична цінність розроблених і запроваджених в ІФНМУ посібників під час навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» майбутніх лікарів і провізорів з використанням інтерактивних технологій полягає в тому, що з їх допомогою керують пізнавальною діяльністю майбутніх сучасних фахівців, активних і сміливих в ухваленні рішень, які прагнуть до самоосвіти й творчості за рахунок нового типу мислення, основу якого складають знання, уміння та навички, а також сформована ІТ-компетентність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вороненко Ю. В. Безперервний професійний розвиток лікарів і провізорів – нові принципи побудови системи / Ю. В. Вороненко, О. П. Мінцер // Медична освіта. – 2011. – № 2. – С. 41–44. DOI: 10.11603/me.v0i2.862.
2. Горбенко О. Проблемно-діалогічне спілкування в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / О. Горбенко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 112. – С. 136–142. – Режим доступу :
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_112_19.
3. Горбич О. И. Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе. Лекция 6 [Электронный ресурс] / О. И. Горбич // Курсы повышения квалификации. – М. : Издательский дом «Первое сентября», 2009. – № 22. – Режим доступа :
http://rus.1september.ru/view_article.php?id=200902201.
4. Гостев А. Г. Инновационная образовательно-профессиональная среда как фактор внедрения современных технологий обучения / А. Г. Гостев, Е. В. Киприянова. – Екатеринбург : Урал. центр. академия образования, 2008. – 290 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник [Електронний ресурс] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. – Режим доступу :
<http://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf>.
6. Добровольська А. М. Концептуальна модель формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів у процесі навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки [Електронний ресурс] / А. М. Добровольська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Сер. : Педагогіка. – 2016. – Вип. 3 (110). – С. 18–28. – Режим доступу :
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpuipp_2016_3_5.
7. Добровольська А. Формування і розвиток ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів за умови інтеграції дисциплін природничо-наукової підготовки / А. Добровольська // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2016. – Вип. 1. – С. 87–100.
8. Інтерактивні методи навчання : навч. посібник [Електронний ресурс] / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецин : Вид-во WSAP, 2005. – 170 с. – Режим доступу :
http://www.frdl.szczecin.pl/manager_pliki/51/2005_Interaktywne%20metody%20nauczania_ukr.pdf.
9. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Информационно-аналитический обзор [Электронный ресурс] // Воронежский государственный технический университет. – Режим доступа :
www.vorstu.ru/files/materials/5496/IFO_VPO.doc.
10. Интерактивные формы проведения учебных занятий. Памятка разработчикам стандартов учебных дисциплин [Электронный ресурс] // Бийский технологический институт. – Режим доступа :
<http://www.bti.secna.ru/teacher/umk/forms.shtm>.
11. Кайдалова Л. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах : монографія [Електронний ресурс] / Л. Г. Кайдалова. – Х. : НФаУ, 2010. – 364 с. – Режим доступу :
<http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/8112/1/Kaidalova.pdf>.

12. Каримулаева Э. М. Возможности применения диалогового обучения в профессиональном взаимодействии преподавателя и студентов [Электронный ресурс] / Э. М. Каримулаева. Современная наука : Актуальные проблемы теории и практики. Сер. «Гуманитарные науки». – 2011. – № 4. – Режим доступа :

<http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/ru/--gn04-11/290-a>.

13. Кравець Н. О. Досвід викладання інформаційних технологій в галузі на кафедрі медичної інформатики з фізикою [Електронний ресурс] / Н. О. Кравець // Медична освіта. – 2012. – № 3. – С. 35–37. DOI: 10.11603/me.v0i3.1311.

14. Кутбиддинова Р. А. Методы активного социально-психологического обучения : учебно-методическое пособие / Р. А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск : изво СахГУ, 2014. – 136 с. – Режим доступа :

http://xn--80ag4bki.xn--p1ai/wp-content/uploads/page/record_19749/2016_05/%D0%9A%D1%83%D1%82%D0%B1%D0%B8%D0%B4%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%A0-%D0%90.-%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%8B-%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D1%81%D0%BE%D1%86.-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB.-%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf.

15. Матяш Н. В. Методы активного социально-психологического обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Электронный ресурс] / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 96 с. – Режим доступа :

<https://fominanv.files.wordpress.com/2013/09/d0bcd0b0d182d18fd188-d0bfd0b0d0b2d0bbd0bed0b2d0b0-d0bcd0b5d182d0bed0b4d18b-d0b0d0bad182d0b8d0b2d0bdd0bed0b3d0be-d181-d0bf-d0bed0b1d183.pdf>

16. Муц Л. Б. Застосування педагогічних програмних засобів освіти у навчальному процесі вищої школи [Електронний ресурс] / Л. Б. Муц // Медична освіта. – 2013. – № 1. – С. 42-46. doi: 10.11603/me.v0i1.2120.

17. Писарева Г. А. Диалоговые технологи обучения студентов [Электронный ресурс] / Г. А. Писарева // Первое сентября. Открытый урок. – Режим доступа :

<http://festival.1september.ru/articles/511013/>.

18. Соловьева Т. В. Проблемно-диалогическое обучение на уроках математики [Электронный ресурс] / Т. В. Соловьева // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа :

<http://nsportal.ru/shkola/algebra/library/2013/04/05/problemno-dialogovoe-obuchenie-na-urokakh-matematik>.

19. Хвисюк О. М. Інноваційні освітні технології в реалізації програм безперервного професійного розвитку лікарів [Електронний ресурс] / О. М. Хвисюк, В. Г. Марченко, В. В. Жеребкін та ін. // Медична освіта. – 2014. – № 4. – С. 124–127. DOI: 10.11603/me.v0i4.3701.

20. Хохлова Н. А. Проблемно-диалогическое обучение на уроках математики [Электронный ресурс] / Н. А. Хохлова // ИНФОУРОК. Библиотека материалов. – Режим доступа :

<https://infourok.ru/problemnodialogicheskoe-obuchenie-na-urokah-matematiki-998921.html>.

21. Шадрин А. А. Диалоговые образовательные технологии как средство интерактивного обучения общению студентов физкультурного колледжа [Электронный ресурс] / А. А. Шадрин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 216–224. – Режим доступа :

<https://cyberleninka.ru/article/v/dialogovye-obrazovatelnye-tehnologii-kak-sredstvo-interaktivnogo-obucheniya-obscheniyu-studentov-fizkulturnogo-kolledzha>.

22. Швидкий О. В. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі та створення електронного підручника [Електронний ресурс] / О. В. Швидкий, О. А. Хадикіна, В. С. Малиновська // Медична освіта. – 2012. – № 4. – С. 144–147. DOI: 10.11603/me.v0i4.1370.

23. Штроо В. А. Методы активного социально-психологического обучения: Учебно-методическое пособие для студентов 4 курса д/о и 5 курса в/о факультета философии и психологии (отделения психологии) [Электронный ресурс] / В. А. Штроо. – Воронеж, 2003. – 55 с. – Режим доступа :

[https://www.hse.ru/data/2009/11/15/1226845837/ASPOMethods\(Stroh\).pdf](https://www.hse.ru/data/2009/11/15/1226845837/ASPOMethods(Stroh).pdf).

REFERENCES

1. Voronenko, Yu. V., Mintser, O. P. (2011). Bezperervnyi profesiyni rozvytok likariv i provizoriv – novi pryntsyipy pobudovy systemy [New principles of construction of continuous professional development system of doctors and pharmacutists]. *Medychna osvita*, 2, 41–44. DOI: 10.11603/me.v0i2.862. [In Ukrainian].

2. Horbenko, O. (2012). Problemno-dialohichne spilkuвання v protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Problem-dialogical intercourse in the process of instrumental performing preparation]. *Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]*. Ser.: Pedahohichni nauky, 112, 136–142. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_112_19. [In Ukrainian].

3. Horbich, O. I. (2009). Sovremennyye pedahohicheskiye tekhnologii obucheniia russkomu yazyku v shkole. Lektsiia 6 [Modern pedagogical technologies of teaching Russian at school. Lecture 6]. *Kursy povysheniia kvalifikatsii*, 22. Retrieved from: http://rus.1september.ru/view_article.php?id=200902201. [In Russian].

4. Hostev, A. G., Kipriianova, E. V. (2008). *Innovatsionnaia obrazovatelno-professionalnaia sreda kak faktor vnedreniia sovremennykh tekhnologii obucheniia* [Innovative educational and professional environment as a factor in the introduction of modern technologies of training]. Ekaterinburh: Ural tsentr. akademiia obrazovaniia. [In Russian].

5. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii* [The innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademydav. Retrieved from: <http://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf>. [In Ukrainian].

6. Dobrovolska, A. M. (2016). Kontseptualna model formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh likariv i provizoriv u protsesi navchannia dystsyplinam pryrodnycho-naukovoi pidhotovky [Conceptual model of formation of the IT competence of the future doctors and pharmacists in the process of teaching of disciplines within naturally scientific preparation]. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Series: Pedagogy*, 3 (110), 18–28. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupupp_2016_3_5 [In Ukrainian].

7. Dobrovolska, A. (2016). Formuvannia i rozvytok IT-kompetentnosti maibutnikh likariv i provizoriv za umovy intehtatsii dystsyplin pryrodnycho-naukovoi pidhotovky [The formation and development of the IT-competence of the future doctors and pharmacists on conditions of disciplines integration of naturally scientific preparation]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*, 1, 87–100. [In Ukrainian].

8. Shevchuk, P., Fenrykh, P. (2005). *Interaktyvni metody navchannia* [Interactive teaching methods]. Shchetsin: Vyd-vo WSAP. Retrieved from:

http://www.frdl.szczecin.pl/manager_pliki/51/2005_Interaktywni%20metody%20nawczanni_a_ukr.pdf. [In Ukrainian].

9. *Interaktivnyie metody obucheniia v obrazovatelnykh uchrezhdeniakh vyssheho professionalnogo obrazovaniia. Informatsionno-analiticheskii obzor [Interactive methods of teaching in educational institutions of higher professional education. Information-analytical review]*. Voronezh: Voronezhskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet. Retrieved from: www.vorstu.ru/files/materials/5496/IFO_VPO.doc. [In Russian].

10. *Interaktivnyie formy provedeniia uchebnykh zaniatii. Pamiatka razrabotchikam standartov uchebnykh distsiplin [Interactive forms of conducting training sessions. Memo developers of standards of academic disciplines]*. Biisk: Biiskii tekhnologicheskii institut. Retrieved from: <http://www.bti.secna.ru/teacher/umk/forms.shtm>. [In Russian].

11. Kaidalova, L. H. (2010). *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv farmatsevtichnoho profilu u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Professional training of the future specialists of pharmaceutical profile in higher educational establishments]*. Kharkiv: NFaU. Retrieved from: <http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/8112/1/Kaidalova.pdf>. [In Ukrainian].

12. Karimulaieva, E. M. (2011). *Vozmozhnosti primeneniia dialohovoho obucheniia v professionalnom vzaimodeistvii prepodavatel'ia i studentov [The possibilities of using interactive learning in the professional interaction of the teacher and students]*. *Sovremennaiia nauka: Aktualnyie problemy teorii i praktiki. Ser. "Gumanitarnyye nauki", 4*. Retrieved from: <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/ru/--gn04-11/290-a>. [In Russian].

13. Kravets, N. O. (2012). *Dosvid vykladannia informatsiinykh tekhnolohii v haluzi na kafedri medychnoi informatyky z fizykoiu [The experience of information technology study at the medical informatics and biophysics department]*. *Medychna osvita, 3*, 35–37. DOI: 10.11603/me.v0i3.1311. [In Ukrainian].

14. Kutbiddinova, R. A. (2014). *Metody aktivnoho sotsialno-psikholohicheskoho obucheniia [Methods of active socio-psychological education]*. Yuzhno-Sakhalinsk: iz-vo SakHU. Retrieved from: http://xn--80ag4bki.xn--p1ai/wp-content/uploads/page/record_19749/2016_05/%D0%9A%D1%83%D1%82%D0%B1%D0%B8%D0%B4%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%A0-%D0%90-%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%8B-%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D1%81%D0%BE%D1%86-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB-%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf. [In Russian].

15. Matiash, N. V., Pavlova, T. A. (2010). *Metody aktivnoho sotsialno-psikholohicheskoho obucheniia [Methods of active socio-psychological education]*. Moskva: Izdatelskii tsentr "Akademiia". Retrieved from: <https://fominanv.files.wordpress.com/2013/09/d0bcd0b0d182d18fd188-d0bfd0b0d0b2d0bbd0bed0b2d0b0-d0bcd0b5d182d0bed0b4d18b-d0b0d0bad182d0b8d0b2d0bdd0bed0b3d0be-d181-d0bf-d0bed0b1d183.pdf>. [In Russian].

16. Muts, L. B. (2013). *Zastosuvannia pedahohichnykh prohramnykh zasobiv osvity u navchalnomu protsesi vyshchoi shkoly [Use of pedagogical software of education in educational process of higher school]*. *Medychna osvita, 1*, 42–46. DOI: 10.11603/me.v0i1.2120. [In Ukrainian].

17. Pisareva, H. A. *Dialohovyye tekhnolohii obucheniia studentov [Interactive technologies of training students]*. *Pervoe sentiabria. Otkrytyi urok*. Retrieved from: <http://festival.1september.ru/articles/511013/>. [In Russian].

18. Solovieva, T. V. *Problemno-dialohicheskoe obucheniie na urokakh matematiki [Problem-dialogical teaching at the mathematics lessons]*. *Sotsialnaia set rabotnikov*

obrazovaniia. Retrieved from: <http://nsportal.ru/shkola/algebra/library/2013/04/05/problemno-dialogovoe-obuchenie-na-urokakh-matematiki>. [In Russian].

19. Khvysiuk, O. M., Marchenko, V. H., Zherebkin, V. V. (2014). Innovatsiini osvitni tekhnolohii v realizatsii prohram bezperervnoho profesiinoho rozvytku likariv [Innovative educational technologies in implementation of programs of continuous professional development of doctors]. *Medychna osvita*, 4, 124–127. DOI: 10.11603/me.v0i4.3701. [In Ukrainian].

20. Khokhlova, N. A. Problemno-dialohicheskoe obuchenie na urokakh matematiki [Problem-dialogical teaching at mathematics lessons]. *INFOUROK. Biblioteka materialov*. Retrieved from: <https://infourok.ru/problemnodialogicheskoe-obuchenie-na-urokah-matematiki-998921.html>. [In Russian].

21. Shadrin, A. A. (2010). Dialohovye obrazovatelnye tekhnolohii kak sredstvo interaktivnoho obucheniia obshcheniiu studentov fizkulturnoho kolledzha [Dialogue educational technologies as a means of interactive learning to communicate students of PE college]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 10, 216–224. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/v/dialogovye-obrazovatelnye-tehnologii-kak-sredstvo-interaktivnogo-obucheniya-obscheniyu-studentov-fizkulturnogo-kolledzha>. [In Russian].

22. Shvydkyi, O. V., Khadykina, O. A., Malynovska, V. S. (2012). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi ta stvorennia elektronnoho pidruchnyka [Using the information technologies in the educational process and creating an electronic text-book]. *Medychna osvita*, 4, 144–147. DOI: 10.11603/me.v0i4.1370. [In Ukrainian].

23. Shtroo, V. A. (2003). *Metody aktivnoho sotsialno-psikhologicheskoho obucheniia: uchebno-metodicheskoe posobie dlia studentov 4 kursa d/o i 5 kursa v/o fakulteta filosofii i psikhologii (otdeleniia psikhologii)* [Methods of active socio-psychological education]. Voronezh. Retrieved from: [https://www.hse.ru/data/2009/11/15/1226845837/ASPOMethods\(Stroh\).pdf](https://www.hse.ru/data/2009/11/15/1226845837/ASPOMethods(Stroh).pdf). [In Russian].

РЕЗЮМЕ

Добровольская Анна. Пособие как средство организации и реализации интерактивного обучения будущих врачей и провизоров.

В статье охарактеризованы интерактивные технологии (технология учебного диалога, технологии проблемно-диалогического обучения, учебная дискуссия), которые используются в процессе формирования информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности) будущих врачей и провизоров при обучении дисциплинам естественнонаучной подготовки (ДЕП).

Выяснена роль пособий, предназначенных для обучения ДЕП, при реализации интерактивных технологий в процессе формирования ИТ-компетентности будущих специалистов.

Получено заключение, что использование пособий, разработанных с целью обучения ДЕП, при формировании ИТ-компетентности будущих врачей и провизоров с помощью интерактивных технологий обучения обеспечивает управление их познавательной деятельностью и направлено на выработку нового типа мышления субъектов образовательного процесса, основу которого составляют знания, умения и навыки, а также сама сформированная ИТ-компетентность.

Ключевые слова: диалог, дискуссия, интерактивное обучение, ИТ-компетентность, пособие, проблемно-диалогическое обучение, технология.

SUMMARY

Dobrovolska Anna. Manual as a means of organization and implementation of interactive teaching of the future doctors and pharmacists.

In the article, attention has been focused on unilateral and multilateral forms of communication that are present during teaching future doctors and pharmacists the disciplines of naturally scientific preparation.

The interactive technologies (technology of educational dialogue, problem-dialogical teaching, educational discussion), which are used in the process of formation of information technology competences (IT competence) of the future specialists during teaching the disciplines of naturally scientific preparation using the created manuals, have been determined.

The role of manuals, which are created for teaching the disciplines of naturally scientific preparation, during the implementation of interactive technologies in the process of formation of the IT competence of the future specialists has been clarified.

Attention has been focused on the fact that the thematic, heuristic, rhetorical, carnival dialogues have occurred in the process of formation of the IT competence of the future doctors and pharmacists during teaching the disciplines of naturally scientific preparation using the created manuals.

We have found out that in order to form the IT competence of the future specialists during teaching the disciplines of naturally scientific preparation motivation, critical, conflict, self-representative, autonomous, reflexive, creative in content, spiritual dialogues and dialogue that realizes itself are used.

We have concluded that training dialogue in the process of formation of the IT competence of the future doctors and pharmacists during teaching the disciplines of naturally scientific preparation using the created manuals performs cognitive, communicative, value, revealing, creative and reflexive functions.

We have found out the features of problem-dialogical technologies and their use with the aim of formation of the IT competence of the future specialists who study the disciplines of naturally scientific preparation.

Attention has been focused on the use of academic discussion during the formation of the IT competence of the future doctors and pharmacists as a mandatory element of process of interactive teaching the disciplines of naturally scientific preparation.

We have concluded that the use of manuals, which have been created to study the disciplines of naturally scientific preparation, provides control of cognitive activities of the future specialists during the formation of the IT competence and aimed to develop a new type of thinking of subjects of the educational process, which is based on the knowledge, skills and formed IT competence.

Key words: *dialogue, discussion, interactive teaching, IT competence, manual, problem-dialogical teaching, technology.*

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ СТУДЕНТА-ВОКАЛІСТА: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено методичні особливості формування художньо-виконавської уваги студентів у процесі вокального навчання. Подано сутнісні характеристики досліджуваного феномену. Зазначено, що увага виступає властивістю всіх пізнавальних і емоційних процесів. Визначено методичні орієнтири формування виконавської надійності, які впливають на розвиток художньо-виконавської уваги. Охарактеризовано чотири фази формування виконавської надійності у вокалістів: становлення, розвиток, удосконалення та закріплення. Доведено актуальність проблеми формування художньо-виконавської уваги студентів у процесі вокального навчання. Виявлено низку особливостей означеного процесу під час вокального навчання студентів.

Ключові слова: увага, художньо-виконавська увага, формування, студенти-вокалісти, методичний аспект.

Постановка проблеми. Підготовка спеціалістів, які володіють знаннево-практичним досвідом та здатні до самостійно-творчих проявів у професійній діяльності, відіграє особливу роль у реалізації завдань модернізації сучасної мистецької освіти. У художньому контексті розвиток здатності студентів до розподілу уваги набуває особливого значення.

Аналіз актуальних досліджень. Обґрунтування взаємозв'язку становлення особистості з формуванням уваги (П. Якобсон), уваги й інтересу (П. Підкасистий, С. Рубінштейн, Л. Фрідман), мотивації готовності студентів до музично-виконавської діяльності й зосередженості уваги (Л. Бочкарьова), внутрішньої установки й виконавської уваги (Л. Виготський, Д. Узнадзе) дає можливість зазначити, що увага – форма психічної діяльності особистості, яка виявляється в спрямованості й зосередженості її свідомості на певних об'єктах. Визначення змістового наповнення дефініції виконавської уваги дало можливість схарактеризувати її як цілісну регульовану систему ситуативно-пріоритетних проявів модифікаційної варіантності емоційної, вольової, логічної, творчої, ансамблевої, саморегулюючої характеристик уваги в діалектичній єдності з передумовою, операційною та післяопераційною її складовими [6].

У нашому дослідженні зосередженість виконавця розглядається як «домінанта активної зосередженості» (І. Зязюн), «концентрація уваги, що є ознакою творчого натхнення» (І. Страхов, Б. Теплов), «культура зосередженості» (Г. Коган), «глибоке входження в образну сутність твору»

(Л. Арчажникова, Л. Маккіннон, Г. Падалка), «творча зосередженість» (С. Савшинський) та ін.

Мета статті полягає у висвітленні методичних особливостей формування художньо-виконавської уваги студентів у процесі вокального навчання.

Методи дослідження. Для з'ясування методичних особливостей досліджуваного феномену нами було використано теоретичні методи дослідження, а саме: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, конкретно наукові – метод термінологічного аналізу, застосування якого дозволило уточнити основоположні поняття дослідження; структурно-функціональний, що уможливив сутнісну характеристику методичних особливостей досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Безперечно, активність сприйняття, розуміння й осмислення пізнавальної інформації значною мірою залежить від уваги, роль якої К. Ушинський образно визначив так: «Увага є саме ті двері, через які проходить усе, що входить в душу людини із зовнішнього світу». Під увагою у психології розуміють зосередженість психічної діяльності на будь-якому об'єкті чи дії, здатність утримувати цей об'єкт у полі спостереження певний час і свідомо опрацьовувати інформацію [3, 96–97]. Зважаючи на те, що увага не є самостійним психічним процесом, доцільно зазначити, що вона не має свого конкретного змісту й не може здійснюватися поза іншими процесами. Отже, увага виступає властивістю всіх пізнавальних і емоційних процесів.

Обґрунтування й визначення науковцями видів уваги сприяє розгляду специфіки її формування у процесі вокального навчання. Так, учені розрізняють такі види уваги:

- увага, що виникає без будь-яких зусиль з боку людини;
- увага, що залежить від вольових зусиль людини;
- увага, що виникає після уваги, викликані вольовими зусиллями [3, 97].

До того ж, увага характеризується такими властивостями, як обсяг, переключення, розподіл, концентрація й стійкість. Доцільно зазначити, що обсяг уваги тісно пов'язаний зі здатністю до переключення (переносу уваги з одного об'єкту діяльності на інший). Необхідно враховувати, що розподіл уваги потребує від людини значно більших зусиль і затрат нервової енергії, ніж інші властивості уваги. Концентрація уваги – це її якість, яка полягає в зосередженості на одному об'єкті або на якійсь певній діяльності й відвертанні уваги від усіх перешкод, що не мають відношення до даного виду роботи. Якщо увага від чогось відключається, то вона зосереджується на чомусь іншому. Психологи стверджують, що увага завжди шукає нову інформацію: нестача новизни на одиницю часу викликає імпульс переключення уваги. Тому концентрація уваги необхідна як фактор управління нею.

Слід підкреслити, що керування увагою передбачає розвиток здатності до підвищення її стійкості. Характерно, що найбільша

концентрація уваги спостерігається тоді, коли вона спрямована на один об'єкт. Можливо, тому й виникає парадоксальна ситуація, коли водночас із концентрацією уваги спостерігається її розсіяність [3, 98].

У контексті вищезазначеного, в умовах активної вокальної діяльності учасників навчання майбутнім фахівцям необхідно підтримувати потрібний рівень уваги, при цьому не стримуючи їх творчих проявів. Як зазначає Г. Падалка, «специфіка роботи вчителя музики полягає в необхідності поєднувати контроль за власним виконанням і за виконанням учнів, що викликає певні труднощі у випускників музично-педагогічних факультетів» [4, 68]. Крім того, структура уваги у процесі музично-виконавської діяльності й особливості уваги вчителя під час педагогічної діяльності не тотожні, але багато в чому ідентичні. У той самий час суб'єктивно-сенсорна основа музичної та педагогічної уваги єдина, що забезпечує схожість процесу розподілу уваги під час музично-фахової діяльності студентів і під час контролю за діями вихованців.

Г. Падалка розглядає особливості розподілу уваги в процесі музичного навчання. Науковець стверджує, що єдиний стрижень, навколо якого фокусуються завдання, полягає в поступовому переході від свідомо поставленої мети розподілення уваги до автоматично виконуваних дій. Так, на початку роботи викладач навмисне загострює увагу на необхідності її розподілу, домагається того, щоб студент свідомо фіксував певні об'єкти, наприклад, різницю в тембрах під час співу, або особливості окремих вокальних партій. Викладач піклується про уважне ставлення до кожного виконавського штриха, слідкує за тим, щоб студенти свідомо координували свої дії. У процесі спеціального тренування увага перетворюється на автоматизовану, під час якої студент встигає слідкувати за різноманіттям власних музичних дій і своїх товаришів, але вже без спеціальних завдань з боку викладача і внутрішнього самонаказу [4, 58–59].

Наша дослідно-практична робота показала, що одним із дієвих засобів зняття тривожного стану студентів у ситуації реального втілення результатів інтерпретації музичних творів є розвиток здатності до переключення уваги майбутнього фахівця зі стану хвилювання на зміст вокального твору та її концентрації на художньому образі.

З метою розвитку в майбутніх фахівців уміння розподіляти увагу використовують різні форми музичної діяльності під час вивчення фахових дисциплін. Так, наприклад, необхідність диференціації уваги виконавця обумовлюється особливостями виконання багатоголосних творів музичного мистецтва. Спів у ансамблі містить у собі широкі можливості для розвитку уваги. Крім того, суб'єктивно-сенсорна основа музичної та педагогічної уваги єдина, що й забезпечує схожість процесу розподілу уваги під час навчально-виконавської діяльності й під час контролю за діями учасників навчання. У свою чергу, переживання успіху під час

публічного виступу є необхідною умовою під час оприлюднення результатів навчальної діяльності. Одним із засобів досягнення студентами позитивних результатів у процесі вокально-виконавської діяльності виявляється прагнення викладача залучити їх до опори на власний художньо-естетичний досвід, набутий у процесі емоційного «зараження» слухацької аудиторії засобами власної художньо-виконавської інтерпретації вокального мистецтва.

З метою вирішення окресленої проблеми варто використовувати непрямі шляхи у процесі творчої роботи викладача і студента. Одним із них є залучення учасників навчального процесу до «творчої лабораторії» викладача з метою відчуття краси в повсякденній емоційно насиченій мистецько-пошуковій праці. Відсутність у викладача захоплення музикою гальмує виникнення інтересу до музичної діяльності з боку студента, негативно впливає на стимулювання його мистецьких устремлінь.

Спостереження за практикою підготовки студентів-вокалістів доводять, що творча робота викладача і студента ефективна в умовах застосування педагогічної співтворчості між ними, на базі створення рівноправних умов художнього спілкування, а також шляхом оволодіння мистецтвом художнього впливу майбутніх фахівців на учнів в умовах емоційного комфорту.

Розробка обраної проблеми дозволила сформулювати рекомендації щодо активізації дискусійних форм проведення занять у системі викладання музичних дисциплін: запровадження елементів групового навчання в цикл індивідуальних занять, застосування методів спільної музичної (зокрема вокальної) діяльності студентів і учнів. За результатами нашої практики успіх підготовчої роботи до прилюдного виступу забезпечується створенням ситуації безпосередньої причетності студента до майбутньої професійної діяльності у формі проведення фрагментів музичних занять, демонстрації частини уроку перед однокласниками. Усе це створює можливості для зникнення надмірного хвилювання і впливає на регулювання емоційного стану студентів-вокалістів, що сприяє розвитку здатності їх до розподілу та концентрації уваги.

Специфічна сутність вокально-виконавської діяльності майбутнього фахівця визначається спрямованістю на створення в навчальному процесі таких комунікативних зв'язків, які найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, специфічним способам спілкування з ним [5]. У цій діяльності важливу роль відіграє винайдення студентами підходів до впровадження артистичних дій. Саме вони інтегрують у своєму змісті художньо-музичні, естетико-творчі прояви вокаліста-музиканта і впливають на розвиток уваги. Реалізація емоційного взаємовпливу в процесі педагогічного спілкування пов'язується з можливостями викладача «знаходити творче самопочуття, натхнення для того, щоб бути

артистичним у публічних видах мистецької діяльності, управляти своїм психічним станом» [5].

Доцільно підкреслити, що опосередкований вплив викладача, спрямований на розвиток уваги в процесі підготовки студентів до вокально-публічної діяльності, виявляється набагато дієвішим, ніж прямі поради чи накази.

Аналіз результатів практики показав, що застосування можливостей індивідуалізації невід'ємне від умінь викладача визначати якісний рівень розвитку уваги й музичних здібностей студентів.

Самовираження вокалістів-виконавців у публічній діяльності відбувається як активний творчий процес, що створює постійну стресову ситуацію у зв'язку з неможливістю виправляти виконавські помилки. У такі хвилини учасникам виконання необхідна виконавська надійність [4], яку трактують як витримку і самоволодіння, навички саморегуляції емоційних і мисленневих процесів, виконавських і педагогічних дій. Визначальним фактором самовираження й набуття професіоналізму музиканта-виконавця є здатність до самоуправління й доцільної саморегуляції внутрішніх і зовнішніх дій, які відображають рівень зростання студента як суб'єкта своєї навчально-професійної діяльності (Л. Бочкарьов, О. Пехота). У зазначеному контексті формування виконавської надійності вокалістів засобами регуляції їх сили та створення оптимальної інтенсивності набуває особливого значення. Так, О. Матвєєва визначає методичні орієнтири формування виконавської надійності, які впливають на розвиток художньо-виконавської уваги, а саме:

1) активізація емоційних станів студентів у процесі роботи над вокальними творами та їх прилюдного виконання;

2) оптимальна сила дії інформаційного й емоційного стресів під час роботи над вокальними творами та в процесі їх прилюдного виконання, що сприяє безпомилковому й точному відтворенню не лише літературного тексту та мелодико-ритмічної лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку, а й акустичних, фізіологічних і орфоепічних компонентів;

3) створення доцільної емоційної напруги мелодико-ритмічної лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку музичного матеріалу під час його інтерпретації, що допомагає досягти високого рівня означеного феномена [1].

На основі аналізу наукової літератури О. Матвєєва наголосила на тому, що процес формування виконавської надійності у вокалістів охоплює чотири фази, а саме: становлення, розвиток, удосконалення та закріплення.

Відтак, охарактеризуємо кожну з фаз. Фаза становлення означеного феномену характеризується дослідницею домінуванням стенічних емоцій у процесі ознайомлення з вокальними творами під час формування репертуару; позитивним емоційним ставленням вокалістів до образного

змісту кожного відібраного твору; упевненістю у спроможності досягнення безпомилкового співу в майбутній формі звітності. Становлення вокально-виконавської надійності розпочинається з підбору музичного репертуару. Тут керуються не лише програмними вимогами, доступністю й навчальними цілями, а обов'язково враховуються бажання самих виконавців. До програми включаються музичні твори, які якомога більше їм подобаються. Саме тому підбір репертуару – це процес творчий, тривалий і неметушливий. Основною вимогою виступає захоплення співаків музичною палітрою чи емоційно-образним змістом кожного твору своєї програми. Це, звичайно, сприяє плідній праці над ними, що досить важливо для процесу формування вокально-виконавської надійності, але особлива цінність такого підходу приховується віншому: таким чином закладаються основи «ліквідації» власного «Я» в період виступів у емоційно-генних умовах. Захоплення музичною палітрою чи емоційно-образним змістом творів підсилюється зворотнім правдивим енергетично-інформаційним зв'язком між вокалістами та присутніми в аудиторії. Сприймаючи яскраву мелодико-ритмову лінію в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку, колорит, глибину літературного тексту, авторську майстерність або інші текстові чи виконавські компоненти, концертмейстери чи інші присутні в аудиторії, надають пріоритетності «вокальним творам», а не виконавству. Таким чином створюються умови для нівелювання зайвого «Я» під час їх сценічної інтерпретації.

Фаза розвитку виконавської надійності у вокалістів, на думку О. Матвєєвої, передбачає вироблення установок на визначення й утримання оптимальної величини когнітивного дисонансу при оволодінні якомога більшою кількістю текстових та виконавських компонентів кожного твору. Процес розвитку означеного феномену розпочинається з виявлення таких складових вокальних творів, які потребують довільного чи мимовільного заучування та визначення послідовності їх запам'ятовування. Виокремлюється й досконало опрацьовується якомога більша кількість текстових і виконавських компонентів, тобто ліквідується «дефіцит інформації». Проте, спочатку цей перелік, здебільшого, частково приховується від студентів, оскільки виголошення великої кількості таких компонентів створює умови для виникнення інформаційного стресу занадто великої сили, чим викликаються в них астенічні емоції або домінування емоцій сумніву, під впливом яких знижується працездатність. Утім, у вокалістів із надмірною пристрастю до співу створенням умов для появи астенічних емоцій упереджується перевтома голосового апарату (розвиток виконавської надійності не завжди супроводжується лише позитивними емоційними станами). Пошук необхідних засобів виразності чи оптимальних методів оволодіння бажаними текстовими й виконавськими компонентами

стимулюється незадоволенням від невдалих спроб та активізацією емоційних реакцій на отриману інформацію.

За висновками науковця, робота над кожною складовою вокальних творів завершується лише за пріоритетності позитивних емоцій, навіть якщо на даний момент ще не все звучить так, як хочеться (є компоненти, особливо виконавські, оволодіння якими вимагає терпіння та тривалого часу). Процес відпрацювання вокалістами складних компонентів розмежовується на мікроетапи, кожен із яких обов'язково завершується досягненням упевненості у власних творчих можливостях. Досягнувши бажаних результатів, в уяві вокалістів породжуються нові, більш якісні «взірці» цих компонентів. Подібними «взірцями» випереджається реальність і, таким чином, забезпечується безперервний процес формування виконавської надійності у вокалістів.

О. Матвеева за результатами аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми підкреслила, що матеріал вокальних творів засвоюється не лише традиційними методами, а й іншими, запозиченими в підготовці музикантів-інструменталістів. Зокрема, кожний фрагмент вокального твору опрацьовується:

- по-перше, з нотами й інструментальним супроводом;
- по-друге, по пам'яті (без нот) з інструментальним супроводом;
- по-третє, з нотами, але без інструментального супроводу;
- по-четверте, по пам'яті (без нот) і без інструментального супроводу;
- по-п'яте, з нотами під акомпанемент ідеомоторним способом матеріал «відтворюється» в уяві студентів;
- по-шосте, без нот, але з інструментальним супроводом в уяві студентів ідеомоторним способом «відтворюється» матеріал;
- врешті, без нот і без акомпанементу цей фрагмент музичного твору проробляється таким самим ідеомоторним способом.

О. Матвеева зазначає, що ефективність формування у студентів виконавської надійності залежить від якості виконання визначеного фрагменту кожним вищевикладеним методом роботи.

Звичайно, розмежування процесу формування виконавської надійності у вокалістів на фази є умовним.

Тому, інноваційні технології закріплення досягнутих результатів можуть втілюватися у практику (третя фаза) після оволодіння не всіма, а лише деякими положеннями другої фази її формування (паралельно із запізненням).

Послідовність «реалізації» цих положень залежить від музичного матеріалу, індивідуальних особливостей особистості й майстерності співу вокалістів. Утім, у практику навчання спочатку втілюються інноваційні технології становлення (перша фаза) та розвитку (друга фаза) виконавської

надійності, а лише потім – її вдосконалення (третя фаза). Наприклад, створюються умови для домінування позитивного та негативного емоційного впливу лише на початковій стадії засвоєння певного текстового фрагменту музичного твору, а на завершальній – тільки позитивного. Відмова від домінування негативного емоційного впливу на перебіг цього процесу здійснюється поступово, з подальшим (паралельним) оволодінням виконавськими компонентами визначеного фрагменту, чим підвищується ефективність діяльності завдяки динамічності уваги за рухом неоднотипних властивостей музичного матеріалу.

Як зазначає О. Матвєєва, завершальна фаза формування виконавської надійності у вокалістів передбачає закріплення її досягнутого рівня емоціогенністю умов прилюдної форми звітності. Вона розпочинається зі створення оптимальної міри емоційного збудження в період виходу на естраду завдяки максимальному «зануренню» в емоційно-образний зміст першого твору. Інші думки вважаються зайвими й відхиляються. Відчувши тишу в залі, усі зусилля максимально спрямовуються на відтворення перших вокальних звуків. У випадку появи астеничного емоційного впливу на процес виконавської діяльності сила емоційного стресу коригується вокалістами до міри, за якої поновлюється прагнення до творчої інтерпретації музичних творів і не «втрачається» психофізіологічна зручність співу. Корекція сили емоційного стресу здійснюється заздалегідь напрацьованими методами під час удосконалення виконавської надійності [2].

Важливою умовою успішного самовираження студентів стає їх самосвідомість, яка складається з усвідомлення власного «Я», зростаючої самостійності й незалежності як суб'єкта своєї професійної діяльності. Для формування самосвідомості музиканта важливою стає сукупність цінностей, які створюються в класі індивідуальних занять з вокалу (традицій, творчого напрямку, особливостей репертуару, способів виконання). Визначальним фактором формування самосвідомості спеціаліста є бажання самоактуалізації у професії.

Для майбутніх фахівців у галузі музичного виконавства важливо знати, що відсутність позитивної самооцінки, гнучкості, оптимізму та відкритості не тільки призводить до психічної нестійкості, песимізму та закритості, але й негативно впливає на процес професійної успішності студента (В. Колесніков). Саме тому необхідним стає створення в навчальному процесі належних умов для самоаналізу й побудови позитивного «Я» майбутніх спеціалістів, знаходження ними шляхів своєї професійної активності. Отже, великого значення набуває усвідомлення себе активним суб'єктом свого професійного становлення, власних реальних та потенційних можливостей [5].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведений у статті аналіз проблеми формування художньо-виконавської уваги студентів-вокалістів дозволив:

- стверджувати актуальність обраної проблеми;
- виявити низку особливостей означеного процесу під час вокального навчання студентів.

Подальшого дослідження потребує розробка таких питань, як: формування здатності до рефлексії з метою усвідомлення майбутніми фахівцями власної уваги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матвєєва О. В. Виконавська надійність вокалістів у контексті теорії психологічного стресу / О. В. Матвєєва // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія ; під наук. ред. А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 270–276.

2. Матвєєва О. В. Формування виконавської надійності вокалістів у процесі роботи над музичними творами / О. В. Матвєєва // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. – 2012. – Вип. 16. – С. 84–88.

3. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко ; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 267 с.

4. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання мистецьких дисциплін у системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка ; за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.

5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

6. Софроній З. В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / З. В. Софроній. – Київ, 2010. – 22 с.

REFERENCES

1. Matvieieva, O. V. (2010). Vykonavska nadiinist vokalistiv u konteksti teorii i psykholohichnoho stresu [Performance reliability of the vocalists in the context of the theory of psychological stress]. *Teoriia ta metodyka mystetskoï osvity. Naukova shkola H. M. Padalky*, (pp. 270–276). K.: NPU imeni M. P. Drahomanova.

2. Matvieieva, O. V. (2012). Formuvannia vykonavskoi nadiinosti vokalistiv u protsesi roboty nad muzychnymy tvoramy [Formation of performance reliability of the vocalists in the process of working on musical works]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 16: Tvorchia osobystist uchytelya: problemy teorii i praktyky*, 16, 84–88.

3. Moroz, O. H., Padalka, O. S., Yurchenko, V. I. (2003). *Pedahohika i psykholohiia vyshchoi shkoly [Pedagogy and psychology of higher education]*. K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova.

4. Padalka, H. M. (1995). *Muzychna pedahohika: kurs lektsii z aktualnykh problem vykladannia mystetskykh dystsyplin u systemi pedahohichnoi osvity [Music Pedagogy: A course on current problems in the teaching of artistic disciplines in the pedagogical education system]*. Kherson: KhDPI.

5. Padalka, H. M. (2008) *Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin)* [Pedagogy of art (theory and methodology of teaching artistic disciplines)]. K.: Osvita Ukrainy.

6. Sofronii, Z. V. (2010). *Metodyka formuvannia vykonavskoi uvahy maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi vyvchennia dryhentsko-khorovykh dystsyplin* [Methods of development of performance attention of the future music teachers while studying conductors' and choral disciplines] (PhD thesis abstract). Kyiv.

РЕЗЮМЕ

Лунь Цюянь. Формирование художественно-исполнительского внимания студента-вокалиста: методический аспект.

В статье освещена методические особенности формирования художественно-исполнительского внимания студентов в процессе вокального обучения. Поданы сущностные характеристики исследуемого феномена. Отмечено, что внимание выступает свойством всех познавательных и эмоциональных процессов. Определены методические ориентиры формирования исполнительской надежности, которые влияют на развитие художественно-исполнительского внимания. Охарактеризованы четыре фазы формирования исполнительской надежности у вокалистов: становление, развитие, совершенствование и закрепление. Доказана актуальность проблемы формирования художественно-исполнительского внимания студентов в процессе вокального обучения. Выявлен ряд особенностей указанного процесса во время вокального обучения студентов.

Ключевые слова: внимание, художественно-исполнительское внимание, формирование, студенты-вокалисты, методический аспект.

SUMMARY

Lun Tziuyan. Formation of artistic-performing attention of the student-vocalist: methodological aspect.

The article highlights methodological features of formation of artistic-performing attention of students in the process of vocal education. The essential characteristics of the phenomenon under study are presented. It is noted that attention acts as the property of all cognitive and emotional processes. The methodological guidelines for the formation of executive reliability, which influence the development of artistic and performing attention, are defined. Four phases of the formation of performing reliability of vocalists have been characterized: formation, development, improvement and consolidation. Relevance of the problem of formation of artistic-performing attention of students in the process of vocal education is proved. A number of features of the mentioned process during the vocal training of students were revealed.

In order to find out methodological features of the phenomenon under investigation, we used theoretical methods of research, namely: general scientific – analysis, synthesis, abstraction, comparison and generalization, specific scientific – method of terminological analysis, application of which allowed to clarify the fundamental concepts of research; structural-functional, which made possible the essential characteristic of the methodological features of the phenomenon under study.

It is stressed, that an important condition for successful self-expression of students is their self-awareness, which consists of awareness of their own self, growing independence as a subject of their professional activity. For the formation of the consciousness of the musician, the set of values, which are created in the individual vocal classes (traditions, creative direction, features of the repertoire, ways of execution), becomes important. The determinant factor in the formation of a specialist's self-awareness is the desire for self-actualization in the profession.

The analysis of the problem of formation of artistic-performing attention of students-vocalists in the article allowed: to confirm the relevance of the chosen problem; to identify a number of features of this process during the vocal training of students.

Further research requires the development of such issues as: formation of ability to reflect in order to be aware of the future specialists of their own attention.

Key words: attention, artistic-performing attention, formation, students-vocalists, methodological aspect.

УДК 378.147-057.875:378-057.4

Тетяна Максименко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-8863-5603

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/281-291

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИШУ

У статті охарактеризовано понятійний апарат дослідження ролі самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу. Виокремлено зміст професійної підготовки майбутнього викладача вишу. Визначено види самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу; обґрунтовано етапи самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу. Здійснено спробу визначення сутності поняття самостійна робота майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки на прикладі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Ключові слова: самостійна робота, професійна підготовка, майбутні викладачі, навчальний процес, ВНЗ.

Постановка проблеми. В умовах становлення Української державності, інтеграції нашої країни у світове співтовариство, активізації зовнішньоекономічних зв'язків значно зросла потреба підготовки кваліфікованих фахівців, спроможних якісно і творчо виконувати свої професійні обов'язки. Особливої актуальності набуває професійна підготовка майбутнього фахівця, зорієнтованого на розвиток самостійної активності. Процес реформування вищої освіти зорієнтовує систему навчання на самостійну роботу майбутніх викладачів. Тому актуальною є проблема організації самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу.

Мета і завдання статті. Охарактеризувати понятійний апарат дослідження ролі самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу, обґрунтувати етапи самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу.

Аналіз актуальних досліджень. У розвитку теорії сучасної педагогічної освіти є низка значних досліджень, що розкривають закономірності професійної підготовки й формування особистості педагога. Щодо цього основного значення набувають праці Ф. Гоноболіна,

О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Щербакова та ін. У психолого-педагогічній літературі проблема формування професійної підготовки майбутнього педагога висвітлюється широко й багатоаспектно. У загальнотеоретичному аспекті вона розроблена у працях К. Дурай-Новакової, Л. Кандибовича, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Пономаренко, В. Сластьоніна та ін. Незважаючи на деякі розбіжності в теоретичних підходах до інтерпретації феномена «підготовка» та її структури, вона розглядається в усіх дослідженнях як первинна й обов'язкова умова успішного виконання будь-якої діяльності.

У межах процесів інновації і гуманізації освіти розроблено особистісно-аксіологічний підхід до професійної діяльності (О. Анісімов, Є. Богданов, А. Деркач, О. Дубасенюк, М. Левина та ін.), технологізація процесу навчання в навчальному закладі (Л. Виготський, В. Кан-Калик, О. Козлова, Н. Кузьміна, А. Міщенко та ін.), інноваційні підходи в системі вищої освіти (П. Гальперін, В. Давидов, П. Підкасистий, Є. Полат, Н. Тализіна та ін.).

Методи дослідження. Для обґрунтування ролі самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів використано такі теоретичні методи – аналіз і узагальнення філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної та навчальної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу систематизувати дані та з'ясувати ступінь її наукової розробки, напрями розвитку педагогічних ідей у цій галузі, вивчити вітчизняний досвід в обґрунтуванні організації самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу.

Виклад основного матеріалу. Проаналізуємо поняттєвий апарат досліджуваної педагогічної проблеми ролі самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу. У цьому контексті заслуговує на увагу визначення поняття «професійна» підготовка, яке в соціально-педагогічному словнику охарактеризовано як система професійного навчання, основною метою якого є засвоєння вмінь та навичок, необхідних для виконання робіт [10, 180].

Незаперечною є думка Н. Волкової, яка зосереджує увагу на тому, що професійна підготовка – це оволодіння системою професійних знань: 1) загальнокультурні знання (знання про людину; спеціальні знання з культурології, соціології, етики, естетики, економіки, права); 2) психологічні знання (знання загальних характеристик особистості; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява тощо); методи психологічного дослідження закономірностей навчання й виховання; особливості засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; уміння застосовувати набуті знання в педагогічній діяльності; 3) педагогічні знання (знання основних теорій формування і розвитку особистості, принципів педагогіки і

психології, конструювання навчально-виховного процесу; розвиток педагогічної і психологічної наук, професійна підготовка, позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності тощо); 4) знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки [2, 477–478].

Науковий рівень вивчення питань, пов'язаних із формуванням професійної підготовки, містить низку аспектів: педагогічний, дидактичний, історичний, економічний, конкретно-соціологічний, соціально-філософський та ін. Проаналізовані наукові джерела свідчать про певний ступінь розробленості кожного з вищевказаних аспектів.

Зауважимо, що підготовка до діяльності розглядається як: 1) активний стан особистості, що викликає діяльність; 2) наслідок діяльності; якість, що визначає установки на професійні ситуації та завдання; 3) передумова до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості; форма діяльності суб'єкта. Варто зазначити, що підготовка – це форма людської діяльності, а отже, залучається до загальної системи діяльності [9, 65]. Нині виділено два підходи до визначення сутності підготовки до професійної діяльності. Відповідно до першого, підготовку визначено як психічну функцію, формування якої вважається необхідним для досягнення високих результатів педагогічної діяльності. Відповідно до другого підходу, підготовку обґрунтовують з точки зору особистісних передумов, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

Унаслідок аналізу літератури встановлено, що більшість авторів схильні розглядати підготовку майбутніх викладачів вишу як процес формування професійних якостей, у тому числі й готовність до різних видів діяльності, як процес, що має свої особливості та закономірності.

Отже, терміни «підготовка» і «готовність» трактуються як взаємозалежні й взаємозумовлені. Не випадково під терміном «підготовка» розуміється динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості, якою є «готовність» [6, 47].

На думку В. Сластьоніна, володіння професійними вміннями визначає готовність майбутнього педагога до вирішення педагогічних завдань на професійному рівні. Автор виділяє такі вміння: спостерігати та аналізувати педагогічний процес, спираючись на теоретичні знання; прогностичні; організаторські; комунікативні; зі сфери педагогічної техніки; прикладні [8, 37].

Таким чином, доцільним вбачається виокремлення змісту професійної підготовки майбутнього викладача вишу.

Теоретико-методологічна підготовка майбутнього викладача вишу передбачає оволодіння компонентами освіти: базовий компонент знань, умінь, навичок; навчально-професійні, пізнавальні вміння загального характеру; світоглядні знання та якості особистості. У процесі теоретико-методологічної підготовки майбутні викладачі оволодівають теоретичними

знаннями педагогічної професії – основами наук, що застосовуються в даній професії; поняттями й категоріями професійної направленості.

На думку В. Сластьоніна, психолого-педагогічна підготовка є ядром професійної підготовки майбутнього викладача будь-якої спеціальності та спрямована на розвиток його педагогічної самосвідомості, його творчої індивідуальності, яка проявляється у способах аналізу, проектування, моделювання, реалізації і рефлексії педагогічної діяльності [8, 59].

Психолого-педагогічна підготовка забезпечує майбутніх викладачів фундаментальними знаннями з педагогіки та психології, які передбачають оволодіння закономірностями психічного розвитку особистості, проектуванням і моделюванням навчально-виховного процесу, різними технологіями навчання, виховання і управління, основами педагогічної і психологічної культури.

Науково-дослідна підготовка забезпечує набуття майбутніми викладачами теоретично обґрунтованого уявлення про професійну компетенцію, про методику викладання дисципліни, її дослідницький апарат і зв'язок з іншими науками, про цілі, зміст, засоби й технології навчання. Саме науково-дослідна підготовка уможливорює визначення тих прийомів, форм і засобів навчання, які приведуть до успішного вирішення педагогічних задач.

До основ варіативної, тобто змінної, частини професійної підготовки майбутніх викладачів вишу належить спеціальна підготовка, що реалізується з урахуванням особливостей наукового профілю. Найбільш ефективно спеціальна підготовка реалізується в комплексі з базовою та спеціалізованою предметною підготовкою, у ході якої відбувається оволодіння теоретичними і практичними знаннями, притаманними кожній вузькій професії, формування системи вмінь і навичок, розвиток здібностей і надбання професійного досвіду. Перелік навчальних дисциплін спеціальності (загальних) та навчальних дисциплін фахового спрямування (по напрямку спеціальності) визначається державним стандартом вищої освіти (освітньо-професійною програмою підготовки) і вивчається протягом усього терміну навчання з дотриманням структурно-логічної послідовності підготовки фахівців відповідних освітніх ступенів.

Ми погоджуємося з думкою Г. Троцько, який у своїх дослідженнях розглядає професійно-педагогічну підготовку як підсистему професійної підготовки майбутнього викладача вишу, що містить сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, що дозволяють виконувати роботу в межах педагогічної галузі; цілісну динамічну освіту, яка складається із взаємопов'язаних компонентів: мети навчання, змісту освіти, мотивів навчання, діяльності викладача та діяльності студентів-майбутніх викладачів, технології і результату навчання [11].

Безперечно, теоретична підготовка включає курси введення в спеціальність, педагогіки, психології, методики виховної роботи, методики викладання спеціального предмету, спецкурси, спецсемінари.

Практична підготовка полягає у проходженні педагогічно-виробничої практики (відбувається в активній формі, під час якої практиканти мають проводити власні заняття, відвідувати заняття колег із детальним аналізом).

Дослідницька підготовка складається з участі в роботі дослідницьких лабораторій, науково-методичних семінарів, виконання рефератів і курсових робіт, доповідей та випускової кваліфікаційної роботи.

Варто зазначити, що на сьогоднішній день здійснюється зосередження процесу професійної підготовки майбутнього викладача вишу на самостійному отриманні знань й набутті вмінь і навичок. Звернемо увагу на те, що Закон України «Про вищу освіту» відносить самостійну навчальну роботу до однієї з основних форм організації навчального процесу [4].

Самостійна робота зумовлює перехід майбутніх викладачів від позицій об'єкта керування до позиції суб'єкта керування самостійною діяльністю, де «особистість – суб'єкт свого власного розвитку, яка постійно знаходиться в пошуці й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у якому можуть найповніше виявлятися і розвиватися потенції конкретного індивіда» [3, 5].

Ми погоджуємося з думкою більшості дослідників, які наголошують на тому, що самостійна робота є навчальною або пізнавальною діяльністю та виділено певні особливості цієї діяльності. Самостійна робота, наголошує В. Буряк, «це вища форма навчальної діяльності» [1, 49]. Науковець В. Козаков головний акцент робить на розвитку важливої риси особистості – самостійності: «самостійна робота студента – це специфічний вид діяльності учіння, головною метою якої є формування самостійності суб'єкта навчання» [5, 14]. Ми погоджуємося з вищевикладеним та висловлюємо власне бачення сутності поняття самостійна робота у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу. Таким чином, самостійна робота – це діяльність, що здійснюється на основі самоуправління студентом-майбутнім викладачем та системного опосередкованого управління з боку викладачів вишу.

Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», яке затверджене наказом № 161 Міністерства освіти і науки України, самостійну роботу названо однією з основних форм організації навчання у ВНЗ і основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових занять.

Безумовно, варто зазначити, що самостійна робота майбутніх викладачів вишу вимагає пошуку ефективних форм і методів самостійної діяльності в навчальному процесі. Тому доцільно розглядати самостійну роботу як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність

майбутніх викладачів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, спрямовану на самостійне виконання навчальних завдань і формування самостійності, активності та творчих здібностей особистості. Так, при організації самостійної роботи майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки у виші діяльність спрямовується на стимулювання й підтримання процесу самореалізації майбутнім викладачем себе як особистості.

Зазначимо, що самостійна робота майбутніх викладачів передбачає: володіння певним обсягом знань і вмінь самостійно здобувати їх; усвідомлення значення здобутих знань, норм і цінностей майбутньої професійної діяльності; стимулювання прагнення до виконання ускладнених завдань; вільний вибір рівня завдань модуля; вільний вибір темпу і кількості спроб при виконанні завдань, тем та можливість використання комп'ютера як засобу навчання; поступове залучення майбутніх викладачів до визначеного кола професійних інтересів.

Відомо, що засвоєння навчального матеріалу, формування вмінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей студентів відбувається в процесі самостійного виконання ними системи вправ, адекватних меті засвоєння, тобто в процесі самостійної роботи. Залежної від рівня їхньої підготовки, ступеня і профілю навчального закладу використовуються різні види самостійної роботи, змінюється і їх зміст. У ВНЗ одержали найбільш широке застосування такі види самостійної роботи студентів: закріплення й поглиблення вивчення навчального матеріалу за допомогою підручників, посібників та інших джерел; самостійне вивчення окремих тем і розділів дисципліни; виконання графічних, розрахункових та інших індивідуальних домашніх завдань; підготовка до семінарів, практичних занять, лабораторних робіт, колоквиумів, проміжного контролю знань, контрольних і самостійних робіт; виконання курсових робіт і проектів; участь у виконанні досліджень. Наведені види самостійної роботи і їх зміст передбачають не тільки вивчення, повторення та закріплення навчального матеріалу, тобто розв'язання вузько освітніх задач, а й творчу роботу студентів, спрямовану на розвиток здібностей до пошуку, досліджень, на формування таких якостей, як наполегливість у досягненні мети, працелюбність, необхідних у житті, у плідній трудовій діяльності.

Оволодіння вміннями й навичками самостійної роботи – необхідна передумова для якісного засвоєння навчальної програми й успішної професійної діяльності. У свою чергу, ми погоджуємося з думкою Н. Волкової та К. Устименко, що виконання студентами самостійної роботи потребує врахування певних умов, а саме [1]:

- вмотивованість навчального завдання (з якою метою, чому сприяє);
- чітка постановка пізнавальних завдань;
- алгоритм виконання роботи, знання майбутнім викладачем способів її виконання;

– чітке визначення викладачем обсягу роботи, форм звітності, термінів її подання, видів консультаційної допомоги, видів і форм контролю (контрольні роботи, тести, семінар тощо), критеріїв оцінювання.

Таким чином, варто виокремити види самостійної роботи: робота за інструкцією (закріплення дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); серія самостійних завдань за темами курсу; завдання на самостійне виділення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири наведені в узагальненому вигляді, мають повний склад і виділені об'єктом самостійно); завдання на формування професійних умінь, незалежних від конкретного змісту предмета. Як різновид самостійної роботи використовується метод домашнього опрацювання психолого-педагогічної літератури, самопізнання та самовдосконалення.

Аналізуючи досвід роботи щодо організації самостійної роботи майбутніх викладачів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, можна скласти поетапну схему наукової організації самостійної роботи майбутніх викладачів і поступовий перехід від репродуктивного до творчого змісту самостійної пізнавальної діяльності майбутніх викладачів. На початку визначається час і трудомісткість самостійної роботи майбутніх викладачів. Наступним етапом є нормування самостійної роботи майбутніх викладачів, а саме вивчення нормативного часу; розробка і впровадження заходів щодо зниження трудомісткості. Третім етапом є планування самостійної роботи майбутніх фахівців. На наступному етапі створюється методичне забезпечення самостійної роботи. Останнім етапом є контроль самостійної роботи. Самостійна робота майбутніх викладачів вишу регламентується «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України». Положенням про організацію навчального процесу передбачено, що навчальний час, відведений для самостійної роботи майбутніх викладачів, становить не менше $\frac{1}{3}$ загального обсягу навчального процесу, відведеного майбутнім викладачам для вивчення конкретної дисципліни.

Вищевикладене обґрунтовує необхідність поділу самостійної роботи на три етапи: самостійно-репродуктивний; репродуктивно-критичний; критично-креативний [2].

На самостійно-репродуктивному етапі майбутні викладачі розпочинають самостійно працювати, здійснюється відтворення всього прочитаного, почутого чи побаченого, конспектування прочитаного, написання рефератів, виготовлення унаочнення. На поданому етапі в майбутніх викладачів: формується пізнавальна активність та позитивна мотивація до самостійного оволодіння знаннями, вміннями й навичками; формуються вміння працювати з літературними та нормативними джерелами; формуються інтелектуальні вміння (аналізувати, узагальнювати, порівнювати, виділяти головне тощо) у процесі роботи з

літературою; формуються творчі вміння при розв'язанні проблемних задач; формується критичне мислення, ораторські здібності, а також здатність ведення дискусії на основі підготовки та виступу з доповідями.

На репродуктивно-критичному етапі в майбутніх викладачів формуються не лише міцні навички вільного володіння набутими знаннями і способи оперування ними, а й здатність критично оцінювати відтворюване, дійти певних висновків, застосовувати знання на практиці.

Таким чином, на поданому етапі в майбутніх викладачів здійснюється: розвиток пізнавальної активності та позитивної мотивації до самостійного оволодіння знаннями, уміннями й навичками; розвиток пошукової активності в роботі з літературними та нормативними джерелами, періодичною пресою; розвиток інтелектуальних умінь (аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне) на основі обробленої літератури; розвиток творчих умінь через розв'язання виробничих ситуацій, творчих завдань; розвиток критичного мислення, ораторських здібностей, а також здатності ведення дискусії на основі підготовки та виступу з доповідями; формування вмінь визначити методологію та методи дослідження, скласти доповідь під час підготовки (написання) курсових, дипломних робіт, а також виступу на конференціях, семінарах.

Третій етап, що завершує формування самостійності майбутніх викладачів – критично-творчий, на якому майбутні викладачі творчо застосовують здобуті знання, уміння, навички, проявляють креативність у вирішенні запропонованих завдань. На даному етапі доцільно використовувати проблемні, проектні, особистісно-орієнтовні, когнітивно-евристичні, креативні, арт-технології, що вимагають від майбутніх викладачів вишу знання педагогіки, психології, методики викладання, обізнаності з інноваційними технологіями.

Констатуємо, що діяльність викладача в організації самостійної роботи студентів-майбутніх викладачів має бути зосередженою на: розробку системи нових завдань з предмета різних рівнів складності; індивідуалізацію навчальних завдань для виділення типологічних груп; зміну рівнів складності навчальних завдань для студентів різних типологічних груп для того, щоб ступінь самостійності у процесі їх виконання постійно зростає; створення позитивного емоційного фону навчального заняття; співвіднесеність оптимальних поєднань фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи з урахуванням специфічних відмінностей кожної з типологічних груп; надання викладачем консультативної допомоги залежно від індивідуальних особливостей студентів і рівня складності індивідуального завдання; регулювання частоти та глибини контролю за продуктивністю виконання самостійної роботи.

Таким чином, зміна концептуальної освіти й розширення функції самостійної роботи майбутніх викладачів вишу не тільки веде до

збільшення її обсягу і важливості, а й викликає зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом-майбутнім викладачем як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, тобто коригує всі психолого-педагогічні (організаційні, методичні) засоби забезпечення самостійної роботи майбутніх викладачів вишу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнюючи вищезазначене, під «професійною підготовкою майбутніх викладачів» ми розуміємо цілеспрямований, планомірний та організований процес педагогічних впливів як у процесі навчання, так і в позанавчальний час, унаслідок чого в майбутніх викладачів формуються професійно значущі та особистісні якості, завдяки яким здійснюється оволодіння професією. Безперечно, організація самостійної роботи майбутніх викладачів вишу має бути зосереджена на використанні ефективних форм і методів, які сприятимуть їх подальшому професійному становленню. Визначено, що такими формами й методами організації самостійної роботи майбутніх викладачів вишу є проблемно-пошукові методи; метод проектного навчання; методи колективної розумової діяльності; метод застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. Обґрунтовано доцільність використання самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутнього викладача вишу. Подальший напрям досліджень буде спрямований на виокремлення технологій застосування самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В. К. Буряк // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 49–51.
2. Волкова Н. П. Самостійна робота у процесі підготовки майбутнього вчителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації / Н. П. Волкова, К. В. Устименко // Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2016. – № 2 (12). – Режим доступу : <http://pedpsy.duan.edu.ua/images/stories/Files/2016/28.pdf4>.
3. Гурська О. Місце та роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі / Ольга Гурська // Витоки педагогічної майстерності. – 2014. – Вип. 13. – Режим доступу : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2903/1/Gurska.pdf>
4. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/1556-18>.
5. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В. А. Козаков. – К. : Высшая шк., 1990. – 248 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь. Большая Российская энциклопедия. – М. : Научное издательство, 2003. – 162 с.
7. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. М. Романова. – К., 2003. – 21 с.

8. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура, функционирование : профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / под ред. В. А. Слостенина. – М. : МГПИ, 1982. – 182 с.

9. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / Соколова І. В. ; за ред. С. О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

10. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радуга. – К. : ЕксОБ, 2004. – 304 с.

11. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Троцько. – К. : Інститут ППРО, 1997. – 54 с.

REFERENCES

1. Buriak, V. K. (2001). Samostiina robota yak vyd navchalnoi diialnosti shkoliara [Independent work as a kind of students' educational activity]. *Ridna shkola*, 9, 49–51. (in Ukrainian).

2. Volkova, N. P. (2016). Samostiina robota u protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia do zdiisnennia profesiino-pedahohichnoi komunikatsii [Independent work in preparing future teachers to implement vocational teacher communication]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia "Pedahohika i psykholohiia". Pedahohichni nauky*, 2 (12). Retrieved from: <http://pedpsy.duan.edu.ua/images/stories/Files/2016/28.pdf4>. (in Ukrainian).

3. Hurska, O. (2014). Mistse ta rol samostiinoi roboty studentiv u navchalnomu protsesi [Place and role of students' independent work in the learning process]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 13. Retrieved from: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2903/1/Gurska.pdf>. (in Ukrainian).

4. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). (2014). [The Law of Ukraine "On Higher Education" (Verkhovna Rada (VVR)), 2014, 37-38, st. 2004. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/1556-18>. (in Ukrainian).*

5. Kozakov, V. A. (1990). *Samostoiatelnaia rabota studentov i ieie informatsionno-metodicheskoe obespecheniie [The students' independent work and its methodological provision].* K.: Vyshcha shk. (in Russian).

6. *Pedahohicheskii entsiklopedicheskii slovar. Bolshaia Rossiiskaia entsiklopediia [Teaching Encyclopedic Dictionary. Big Russian Encyclopedia]. (2003). (in Russian).*

7. Romanova, H. M. (2003). Indyvidualno-typolohichni ta dydaktychni chynnyky rezultatyvnosti samostiinoi roboty studentiv ekonomichnykh universytetiv [Individually-typological and didactic factors of effectiveness of independent work of students of economic universities] (PhD thesis abstract). K. (in Ukrainian).

8. Slastenin, V. A. (1982). *Professionalnaia hotovnost uchitelia k vospitatelnoi rabote: sodержaniie, struktura, funktsionirovaniie: Professionalnaia podhotovka uchitelia v sisteme vyssheho pedahohicheskoho obrazovaniia [The teacher's professional preparedness for the work: content, structure, functioning].* (in Russian).

9. Sokolova, I. V. (2008). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia-filoloha za dvoma spetsialnostiamy [Future teachers' philologist training in two fields].* MES Ukraine. APS of Ukraine. Inst ped. education and adult education. (in Ukrainian).

10. *Sotsiolooho-pedahohichnyi slovnyk [Sociological and pedagogical dictionary] (2004). (in Ukrainian).*

11. Trotsko, H. V. (1997). Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky studentiv do vykhovnoi diialnosti u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of preparing students for educational activities in higher educational establishments] (DSc thesis abstract). (in Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Максименко Татьяна. Роль самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей ВУЗа.

В статье охарактеризован понятийный аппарат исследования роли самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей ВУЗа. Выделено содержание профессиональной подготовки будущего преподавателя ВУЗа. Определены виды самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей ВУЗа; обоснованы этапы самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей ВУЗа. Предпринята попытка определения сущности понятия «самостоятельная работа» будущих преподавателей в процессе профессиональной подготовки на примере Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональная подготовка, будущие преподаватели, учебный процесс, ВУЗ.

SUMMARY

Maksymenko Tatyana. The role of independent work in the process of the future teachers' professional training at the higher educational establishment.

The article describes the conceptual framework of the study of the role of independent work in the process of the future teachers' professional training at the higher educational establishment. The future teachers' professional training at the higher educational establishment is a purposeful, systematic and organized process of pedagogical influence in the learning process and informative time, so that professionally significant and personal qualities are formed in the future teachers.

It is considered that future teachers' independent work at the higher educational establishment is the specially organized educational and cognitive activity of the future teachers with regard to their individual characteristics, aimed at self-fulfillment of educational tasks and the formation of individual's independence, activity and creativity.

So, future teachers' independent work at the higher educational establishment causes a change in the relationship between a teacher and a student as equal subjects of educational activity. That is why all psycho-pedagogical (organizational, methodological) means of ensuring future teachers' independent work at the higher educational establishment should be corrected.

The content of the process of the future teachers' professional training at the higher educational establishment is selected. The kinds of independent work in the process of the future teachers' professional training at the higher educational establishment are highlighted, the stages of independent work in the process of the future teachers' professional training at the higher educational establishment are demonstrated.

Attempts to determine the nature of the future teachers' independent work in the training process at the higher educational establishment on the example of Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko have been done. Accordingly, future teachers' independent work at the higher educational establishment is separated in three stages: self-reproductive; reproductive-critical; critical-creative.

Key words: independent work, professional training, future teachers, educational process, higher educational establishment.

УДК 371.134-057.875:614:314.144

Олександр Міхеєнко

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-5209-0755

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/292-306

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОРОВ'Я НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Мета – обґрунтувати зміст професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини. Методи: теоретичний аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури, нормативно-правових документів у галузі освіти й охорони здоров'я. Результати: конкретизовано уявлення про функції та відмінності між оздоровчою і медичною галузями; обґрунтовано зміст дисциплін оздоровчого спрямування. Практичне значення: визначено головні чинники здоров'я та напрями оздоровчого впливу. Висновки: проблему виховання свідомого і дбайливого ставлення до здоров'я необхідно вирішувати засобами освіти. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні психолого-педагогічних аспектів формування культури здоров'я людини.

Ключові слова: чинники здоров'я, майбутні фахівці зі здоров'я людини, зміст професійної підготовки.

Постановка проблеми. Здоров'я – одна з фундаментальних категорій людського буття, яка є найважливішим пріоритетом усіх розвинених країн світу, а ставлення до здоров'я, усвідомлення його значущості вважається атрибутом національної культури, критерієм і запорукою благополуччя суспільства. Знання про здоров'я варті того, щоб стати предметом першої необхідності для людини будь-якої професії, оскільки вони є тим підґрунтям, на якому постає вся активність особистості. Стан здоров'я визначає не лише загальне самопочуття, а й безпосередньо впливає і на інтелект, і на психіку, і на суспільно-політичну поведінку людини, тобто здоров'я людини обумовлює всі напрями та сфери життєдіяльності особистості в біологічному, соціальному й духовному плані, а в сучасних умовах ринкової економіки є важливим економічним важелем і дуже дорого коштує.

Водночас проблема здоров'я громадян нашої країни сьогодні постає надзвичайно гостро. Бурхливий розвиток фармакологічної індустрії та широка реклама ліків формує суспільну думку, що за гроші можна придбати все, у тому числі й здоров'я. Постійно надходить інформація про успіхи мікрохірургії, протезування, трансплантації тощо. Науково-технічний прогрес створює ілюзію всемогутності. Яким є результат цього прогресу? Можливо, зменшилася кількість захворювань? Чи збільшилася тривалість життя людей? Ні. Навпаки, збільшилася кількість алергічних проявів, захворювань серцево-судинної системи, злоякісних новоутворень, тривалість життя як один із основних показників здоров'я населення

стрімко знижується. Утім, ґрунтовний розгляд цього питання дає можливість зрозуміти причини такої ситуації.

Аналіз актуальних досліджень. За результатами досліджень, здійснених найбільш авторитетними науковими центрами різних країн, здоров'я людини приблизно на 8–10 % залежить від медицини, на 15–20 % – від стану довкілля (екологічного фактору), на 18–20 % – від біологічних факторів (спадковості), вирішальним же чинником є спосіб життя людини (за різними оцінками близько 50–58 %). Крім того, здоровий спосіб життя здатен значною мірою нівелювати негативний вплив інших чинників, знижуючи ризик захворюваності через несприятливу спадковість чи екологію, зменшуючи ймовірність виникнення захворювань.

Наведені дані є фундаментальними і принципово важливими для освітньо-виховної та оздоровчої практики, оскільки яскраво свідчать про те, що порушення в стані здоров'я зумовлені, насамперед, поведінкою людини, способом її життя, а отже, розв'язання проблеми як індивідуального здоров'я, так і здоров'я населення в цілому з медичної площини дедалі більше переміщується в площину освіти.

Використання засобів сучасної медицини може бути виправдане й навіть необхідне, коли йдеться про екстремальні, критичні ситуації: отруєння, травми, опіки, поранення, загострення хвороби тощо. У таких випадках подальше життя та здоров'я людини часто залежать від вчасно наданої кваліфікованої лікарської допомоги. Саме невідкладна лікарська допомога переважно в екстремальних ситуаціях дає медицині 8–10 % загальної кількості чинників, що визначають здоров'я людини. Натомість у свідомості більшості населення проблема здоров'я асоціюється переважно або з медициною, або з фізичною культурою, тобто галузями, які мають певні зв'язки з функціональним станом організму, але не розглядають здоров'я на рівні предмета дослідження. Медицина досліджує хворобу і хворого, а фізичне виховання – розвиток фізичних якостей. Звідси суттєві відмінності в завданнях, методах та засобах досягнення мети.

Сучасна практика лікування налаштована на війну з хворобою, де організм хворого виявляється своєрідним «полем битви» і зазнає найбільших втрат. Ліки, до яких додається великий список побічних ефектів, не можуть бути корисними, оскільки борються з хворобою одного органу за рахунок здоров'я інших. У результаті, рятуючи хворого від однієї недуги, лікар часто спостерігає, як пацієнт потерпає від іншої. На той факт, що сучасна медицина не досліджує людину з погляду здоров'я, а отже, не може дати конкретних порад і рекомендацій, указував академік М. М. Амосов: «Лікарі та професори, які навчають лікарів, часто просто некваліфіковані в питаннях здоров'я. Спеціалістів практично немає. Для того, щоб їх підготувати, потрібні час і довіра до цього шляху, переконаність у його необхідності. У системі охорони здоров'я і медичній

науці немає форм організації вивчення здоров'я в науковому і практичному плані» [1, 212].

Такої самої думки дотримується лікар-практик, професор С. М. Бубновський: «Система охорони здоров'я, на жаль, не готує професійних лікарів, які спеціалізуються у сфері відновлення здоров'я; вона готує лікарів, які маніпулюють лікарськими засобами для підтримання нездорового способу життя» [3, 34].

Щодня реклама пропонує пігулки, які «позбавляють від болю», фактично пропонуючи тілу замовкнути, коли воно намагається про щось повідомити, і людина навіть не замислюється, що хвороба є наслідком обраного способу життя, який слід змінити. Мало хто замислюється над тим, що реклама не просто нав'язує нам ті чи інші товари й послуги, а формує певний стереотип мислення, світогляд і спосіб поведінки. Подібна практика симптоматичного «лікування» робить людину залежною від аптеки і веде до її деградації. Це підхід, де немає зацікавленості в повному одужанні. Дозволяючи якомога довше хворіти якомога більшій кількості людей, фармакологічна індустрія й комерціалізована медицина реалізують свою схему отримання прибутків: ви постійно хворієте, а ми постійно будемо вас лікувати. Прогресивні медики це добре розуміють. Зокрема, доктор медичних наук, професор С. М. Ґеник зазначив: «Таблетками ми лікуємо один стан, а щось інше – калічимо. Тому бажано уникати таблеток. Зловживання ліками призводить до зниження рівня імунітету» [4, 577].

Орієнтація сфери охорони здоров'я переважно на лікувальну медицину призводить до того, що більшість коштів, матеріально-технічних і кадрових ресурсів витрачається на те, що становить лише 8–10 % усього спектру чинників, які визначають здоров'я. Навчання в медичних закладах освіти формує в студентів переконання, що провідну роль у забезпеченні здоров'я людини відіграють різні методи лікування, тому серед більшості медичних працівників сформувався зневажливе ставлення до тих чинників, які визначають здоровий спосіб життя. Цьому сприяє й позиція державної політики у сфері охорони здоров'я, коли заробітна плата лікаря безпосередньо залежить від кількості часу, який він витрачає на прийом і/або кількості хворих, які прийшли на прийом, а постійне зростання витрат на медичне обслуговування вважається одним із найважливіших показників розвитку та благополуччя суспільства. Такий підхід фактично стимулює зацікавленість медпрацівників у якнайбільшій кількості хворих і зовсім не заохочує використання превентивних заходів, оздоровчих технологій, формування здорового способу життя.

Натомість, у Стародавньому Китаї поширеним було переконання, що лікуванням займається тільки поганий лікар. Традиційно китайці платили своєму лікареві, щоб він пильнував їх здоров'я, а якщо занедужували – припиняли платити як такому, що не виконував свою роботу належним

чином. За таких умов східна медицина змушена була опікуватися профілактикою, а, отже, вивчати механізми здоров'я, на відміну від західної, предметом дослідження якої є хвороби. Відмінність принципова!!! У результаті чисельність населення Китаю нині сягнула далеко за мільярд і продовжує зростати, а в Україні набирають обертів процеси депопуляції [6]. Неправильно обрана стратегія забезпечення здоров'я населення надто дорого коштує нашим громадянам і державі в цілому.

За результатами досліджень розподіл окремих чинників способу життя та деяких інших причин за ступенем впливу на захворюваність і тривалість життя населення є приблизно таким: харчування – 25 %, куріння – 25 %, рухова активність – 22 %, надмірне вживання алкоголю – 10 %, інфекційні захворювання – 7 %, вплив токсичних речовин, необґрунтоване й надмірне вживання медикаментів – 6 %, венеричні захворювання – 2,5 %, дорожній травматизм – 1,5 %, вогнепальна зброя – 1 % [10] (рис. 1).

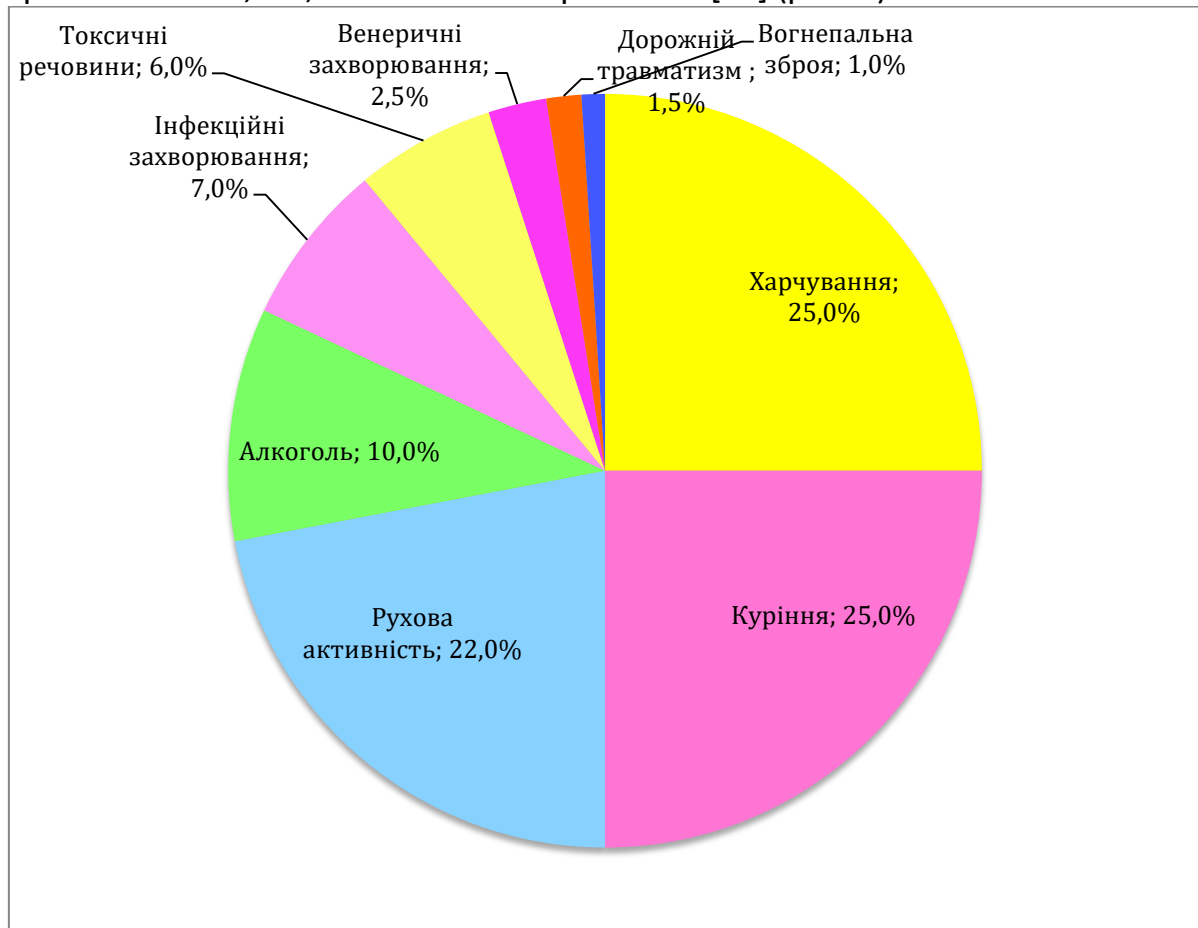


Рис. 1. Розподіл окремих чинників способу життя та деяких інших причин за ступенем впливу на захворюваність і тривалість життя населення

Згідно з наведеними даними, найпотужнішими чинниками здоров'я є харчування, наявність чи відсутність шкідливих звичок та рухова активність, сумарна частка яких становить близько 82 % загальної кількості чинників. Решта чинників, крім того, що мають порівняно менше значення, тісно взаємопов'язані з наведеними найпотужнішими чинниками.

Мета статті – обґрунтувати зміст професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини як підґрунтя для формування професійної компетентності, цінностей і мотивів здоров'я, залучення студентів до оздоровчої діяльності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури, нормативно-правових документів у галузі освіти та охорони здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Для оздоровчої освіти актуальною залишається проблема опрацювання положень, що характеризують зміст знань про здоров'я як ключового фактору освіти. Зрештою, питання про зміст знань постає перед кожною навчальною програмою підготовки фахівця як основне питання дидактики. Аналізуючи шлях організму людини від здоров'я до виникнення патології, можна дійти висновку, що хоча хвороби різноманітні, а їх прояви в різних людей суто індивідуальні, причини їх виникнення, за невеликим винятком, досить однотипні. На рис. 2 зображено механізм зниження функціонального потенціалу та резервів здоров'я організму людини, що згодом призводить до виникнення різних недуг.

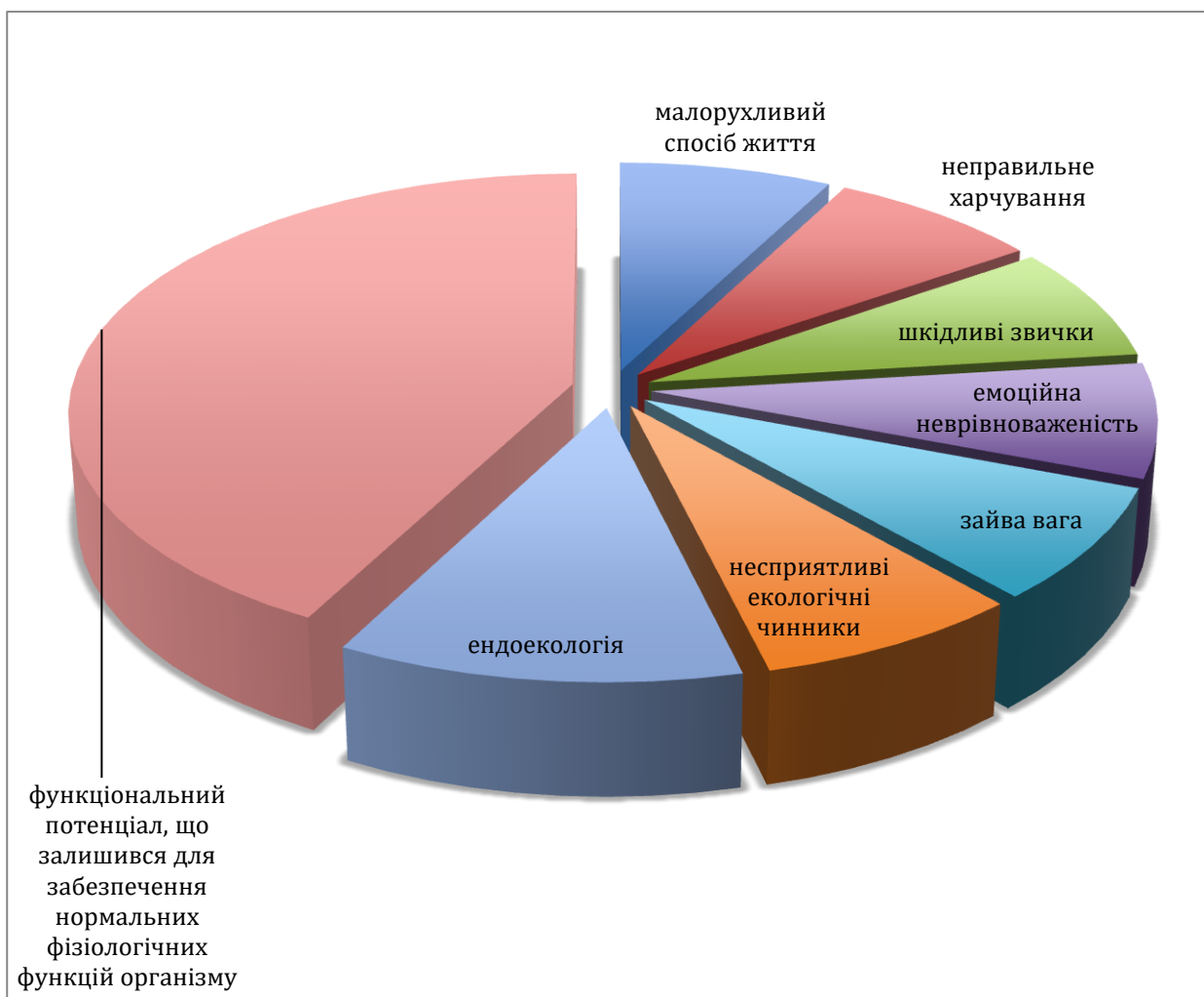


Рис. 2. Механізм підвищення (зниження) функціонального потенціалу та резервів здоров'я організму людини

У здоровому організмі весь функціональний потенціал (усе коло діаграми) використовується на забезпечення нормальних фізіологічних функцій – таких, як дихання, кровообіг, травлення, різноманітні психоемоційні процеси тощо. Якщо, наприклад, людина починає курити, організм змушений спрямувати частину функціонального потенціалу на знешкодження та виведення токсичних речовин, які надходять у легені курця. Так формується адаптаційно-компенсаторний комплекс, який працює на усунення або нівелювання шкідливих наслідків нездорової поведінки, але для свого функціонування забирає частину функціонального потенціалу і загальної енергії організму.

Малорухливий спосіб життя, неправильне харчування, емоційна неврівноваженість, зайва вага, надмірне вживання ліків, шкідливі звички, недотримання режиму праці й відпочинку, несприятлива екологія тощо змушують організм дедалі більше задіювати адаптаційно-компенсаторних комплексів. Кожен окремо взятий комплекс (на діаграмі вони схематично зображені окремими частинами) віднімає відносно невелику й суб'єктивно непомітну частину функціонального потенціалу. Але нездоровий спосіб життя може утворювати багато таких комплексів, сумарна дія яких формує інтегративний адаптаційно-компенсаторний механізм, який потребує значної кількості енергії і здатен суттєво послабити функціональний потенціал. Відтак, на забезпечення нормальних фізіологічних потреб залишається невелика його частка. Це призводить спочатку до зниження працездатності, хронічної втоми, погіршення якості життя, а згодом і до більш серйозних розладів.

Природа надійно побудувала людський організм. За своїми резервами й загальним запасом міцності організм людини значно досконаліший, ніж організм будь-якої тварини. Однак саме людина часто нерозумно ставиться до свого здоров'я і тіла, піддаючи його екстремальним випробуванням: труїть алкоголем, тютюном, різними хімічними речовинами, оточує електромагнітним і радіаційним випромінюванням, мало рухається, створює «комфортні» тепличні умови, вживає не видову, неприродну або надмірно термічно оброблену їжу тощо.

Патологія розвивається поступово, роками. Гіппократ наголошував, що хвороба не звалюється на голову, як грім серед ясного неба, вона є результатом тривалих порушень законів Природи. Поступово розширюючись і накопичуючись, ці порушення раптово прориваються у вигляді хвороби, але ця раптовість лише уявна. Сучасні вчені вважають, що від зародження більшості хронічних хвороб до моменту їх діагностування лікарем минає близько 20 років. Навіть з'явилася характерна назва цього явища: «правило двадцяти років» [2, 16–17]. За статистикою, кожні 10 років життя виникають у середньому 3–4 хронічні хвороби. Тож коріння недуг зрілого віку знаходяться в дитинстві та юнацтві, а отже,

впроваджувати оздоровчі заходи важливо якомога раніше, не чекаючи появи симптомів хвороб.

Із давніх-давен лікарям усього світу відома істина: будь-яку хворобу легше запобігти, ніж лікувати. Ще за часів Гіппократа, Авіценни було очевидно, що найважливішим є вміння підтримувати здоров'я, тобто створювати такі умови, за яких організм як система, що здатна до саморегулювання і самовідновлення, зможе нормалізувати функції органів та систем, активізувати відновлення тканин і в такий спосіб подолати недугу. Принциповою особливістю процесу оздоровлення є реалізація здатності організму людини до саморегулювання і самовідновлення. За таких умов процес оздоровлення ґрунтується на принципах природовідповідності, тобто з розумінням того, що людський організм є складною біоенергоінформаційною системою і ланкою екологічної системи природи. Природа має все необхідне для здорового життя людини. Умови на Землі максимально пристосовані до особливостей людського організму. Результатом природного впливу є зцілення людини, тобто справжнє одужання, а не тимчасове покращення у вигляді зняття симптомів після застосування чужорідної інформації (хімічної, фізичної, польової тощо).

Для вирішення оздоровчих завдань найбільш ефективним є комплексний підхід, який урахує низку найрізноманітніших факторів впливу як на фізіологічні, так і психоемоційні процеси в організмі. Аналіз відомих на сьогодні знань про здоров'я дозволив серед комплексу чинників визначити найголовніші, що сприяють зміцненню здоров'я або, навпаки, спричиняють розлад функціонального стану організму людини, тобто знайти саме ті складові змісту дисциплін оздоровчого спрямування, необхідність вивчення яких детермінована особливостями професійної діяльності фахівців зі здоров'я людини. До таких чинників і, відповідно, напрямів оздоровчого впливу належать: рухова активність, харчування, ендоекологія, дихання, загартування, звички, психоемоційна активність, морально-вольові, ціннісно-мотиваційні та духовні якості.

Рухова активність – один із найважливіших чинників формування здоров'я. Людина добре адаптована до м'язових навантажень, і тому майже не існує протипоказань до використання дозованих фізичних вправ у міру функціональних можливостей та потреб організму. Більше того, достатній рівень рухової активності є не менш важливою умовою нормального функціонування організму, ніж вода, повітря, їжа й сонячне світло.

На жаль, людство, покладаючись на медикаментозне лікування, хіміотерапію, недооцінює можливості простих і доступних природних методів оздоровлення – таких, як фізичні вправи. Згідно зі статистикою, майже 70 % населення в Україні взагалі не займається фізкультурою. Різке зниження рухової активності населення сучасні дослідники розглядають як побічний ефект науково-технічного прогресу та автоматизації побуту. Так

виникла хвороба цивілізації – гіподинамія, тобто недостатній рівень фізичних навантажень, зменшення інтенсивності й обсягу рухів у процесі життєдіяльності.

Гіподинамія сьогодні є однією з головних причин низки тяжких хронічних захворювань внутрішніх органів, порушення обміну речовин, погіршення психічного стану людини. Наслідками гіподинамії є неврози, швидка втомлюваність, головний біль, безсоння, збільшення ризику розвитку багатьох хронічних захворювань. Особливо страждають опорно-руховий апарат, серцево-судинна, статеві та ендокринні системи. Через гіподинамію збільшується вихід кальцію з кісток, порушується обмін жирів, зростає кількість холестерину в крові, виникає ризик розвитку атеросклерозу.

Однак лише фізичне тренування не може забезпечити достатніх резервів здоров'я, якщо не задіяти такий потужний фактор оздоровлення, як *харчування*. Більше того, ризик розвитку деяких хронічних захворювань серед спортсменів, які не переймаються харчуванням, навіть вищий, ніж серед неспортивного прошарку населення. І це не дивно, адже їжа визначає якість крові, яка, у свою чергу, живить кожну клітину організму. Якісний і кількісний склад спожитої їжі визначає хімічний склад клітин організму, зумовлює фізіологічні процеси, швидкість перебігу яких під впливом рухової активності збільшується.

Не існує такої проблеми зі здоров'ям, на яку певною мірою не впливало би харчування. Їжа за умови правильного використання стає ефективними ліками, які здатні не тільки запобігти чи позбутися хвороби без побічних негативних ефектів, а й підвищити потенціал захисних сил, збільшити резерви здоров'я людини, а за неправильного використання справляє руйнівний вплив і може стати причиною будь-якого захворювання.

Кишечник є одним із найпотужніших чинників імунітету, адже в ньому зосереджено близько 60–70 % всіх структурних елементів імунного захисту організму [13, 170–179]. Дисфункція кишечника позначається не тільки на ньому самому, а й тягне низку фізичних та емоційних розладів. Здоров'я кишечника, а отже, і всього організму, прямо залежить від режиму та якості харчування.

Сучасні технології харчової промисловості, орієнтуючись більше на смакові якості, умови транспортування й реалізації продукції, спрямовані переважно на створення рафінованих, синтезованих, неприродних продуктів, що стало однією з причин поширення так званих «хвороб цивілізації», серед яких діабет, ожиріння, серцево-судинні хвороби (ішемічна хвороба серця, атеросклероз, гіпертонія), запор, жовчокам'яна хвороба, дивертикули (мішкоподібне випинання стінок кишок), поліпи кишечника тощо. Сьогодні відомо, що виникнення серцево-судинних захворювань і злоякісних пухлин значною мірою зумовлене саме неправильним харчуванням.

Під *ендоекологією* слід розуміти стан внутрішньої екології людського організму (концепція «чистого організму»). Згідно з даною концепцією, фундаментальна причина й універсальна умова існування переважної більшості хвороб – це слиз, отруйні та чужорідні речовини. Накопичення токсичних речовин усередині організму через незадовільний стан довілля, неправильне харчування, шкідливі звички призводить до забруднення внутрішнього середовища організму і, як наслідок, певної патології.

Ще древні помітили, що розвиток багатьох захворювань безпосередньо пов'язаний зі способом життя і забрудненістю організму. А в 1985 році Всесвітня організація охорони здоров'я визначила сім ступенів забруднення й відповідні патологічні процеси і стани. Найлегший перший ступінь характеризується лише відчуттям загальної втоми (навіть без фізичних навантажень); другий – крім втоми, з'являються головний біль, ломота в суглобах, неприємний запах з рота, загальне нездужання; третій – до ознак перших двох додаються часті застуди, зниження імунітету, виділення слизу, мокротиння, різні виділення алергічного характеру, висипання на тілі, больові відчуття, дисбіоз, артрити, простатит; четвертий – ожиріння або недостатня вага, кісти, доброякісні пухлини, камені в нирках та жовчному міхурі, мастопатія, ліпоми, поліпи, набряки, остеохондроз, артрити, артрози, інфекційні та вірусні захворювання; п'ятий – хвороби з деформацією органів, суглобів, хребта, порушення обмінних процесів (ревматизм, поліартрит, остеопороз, хвороба Бехтерева); шостий – до попередніх ознак додаються патологія різних органів, атонія кишечника, сечового міхура, гострі порушення кровообігу, інфаркти, інсульты, тромбози, органічні захворювання нервової системи (паралічі, розсіяний склероз, хвороба Паркінсона); сьомий – організм зашлакований токсинами на 98 %, що спричинює розкладання органів, рак [8; 9; 12; 14].

Отже, тяжкість захворювання прямо залежить від ступеня забрудненості організму. Оскільки всі люди різні за своїми анатомо-фізіологічними, психічними, духовними характеристиками, тому бруд накопичується в різних тканинах та органах. Відповідно і прояви інтоксикації різні: у когось страждає кровоносна система, у когось печінка чи нирки. Діагноз може бути різний, але першопричина будь-якого захворювання з погляду ендоекології однакова – це забруднення тканин і токсемія. Одна хвороба, яка локалізується в різних місцях. Детоксикація організму людини сьогодні є предметом уваги багатьох сучасних оздоровчих методик і систем. Різноманітні обережно і правильно застосовані процедури очищення (переважно природні, такі, як банні процедури, дихальні та фізичні вправи в поєднанні з дієтотерапією) дають можливість підтримувати рівень токсичних речовин у порівняно безпечних межах, що, у свою чергу, позитивно впливає на функціональний потенціал, зміцнює імунітет, збільшує резерви захисних сил організму, сприяє його загальному оздоровленню.

Усі функції людського організму, такі, як кровообіг, харчування, обмін речовин, терморегуляція і багато інших процесів у їх природному взаємозв'язку, безпосередньо чи опосередковано пов'язані з *диханням*. Так, за допомогою затримки дихання можна вплинути на вегетативну нервову систему й через неї свідомо міняти функцію серця і кровообігу. Використання різноманітних способів дихання дає можливість впливати на стан свідомості, покращувати інтелектуальні здібності, рівень самовладання тощо. Поєднання дихання зі спеціальними вправами – дихальна гімнастика – становить основу системи оздоровчої психотерапії [5].

Сучасні уявлення про ефекти *загартування* пов'язані з біофізичними особливостями води, яка в клітинах живого організму має певну структуру, стабільність якої визначає якість процесів життєдіяльності. Систематична стимуляція організму правильно побудованими процедурами загартування дозволяє досягти значних результатів у загальному зміцненні здоров'я.

Одним із важливих інструментів зміцнення здоров'я, розширення функціональних можливостей, самовдосконалення людини є *звички*. Вироблені протягом тривалого часу звички визначають спосіб життя. Уміння створювати правильні звички й неухильно їх дотримуватися – найважливіший чинник здорового способу життя. Саме набуті звички формують як психічне, так і фізичне здоров'я, визначають долю людини. Хвороба, як правило, є наслідком шкідливих звичок, а отже, боротися слід не з хворобою як такою, а з першопричиною, тобто звичками, які її викликали.

Потужним чинником, який здатен як зцілювати, так і руйнувати організм людини, є *психоемоційна активність*. Людина являє собою єдність біологічного й соціального, організму та особистості в усій складності їх взаємовідносин, а отже, тілесне і психічне безпосередньо залежать одне від одного, і зміни, що виникли в будь-якій із цих систем, неодмінно позначаються на життєдіяльності всього організму. Не існує такого душевного стану, який би не супроводжувався фізичними процесами, які змінюють фізіологічні характеристики організму. Психологам добре відомо, що невротичні особи, які постійно перебувають у стані стресу, емоційного напруження, частіше хворіють на інфекційні захворювання, у них частіше виникають злоякісні пухлини, з ними частіше трапляються нещасливі випадки. Таким чином, народна мудрість «Усі хвороби від нервів» отримує нині наукове пояснення.

Учені дедалі частіше отримують докази того, що існує залежність між *морально-вольовими, ціннісно-мотиваційними, духовними якостями людини* і її фізичним здоров'ям. Духовність є неодмінною, найпершою й найголовнішою передумовою психічної та душевної гармонії, яка, у свою чергу, визначає фізичне здоров'я. У будь-яких порушень на соматичному рівні є духовні передумови, реалізовані в думках, почуттях, емоціях, словах і вчинках людини. Викривлення на тонкому плані віддзеркалює хвороба як

наслідок душевної дисгармонії. Утім, шлях духовного розвитку не означає зовсім не хворіти. З погляду духовної практики фізичний недуг не поразка організму в боротьбі за існування, але дещо інша форма існування, окремий варіант вияву здоров'я і спосіб, яким організм лікує себе, адже хвороба може бути завуальованою спробою залікувати душевні рани, відновити психічну рівновагу чи психоемоційні втрати, розв'язати конфлікт, прихований у свідомості чи тілі, чи сховатися від життєвих труднощів. У цьому сенсі хвороба – це не безвихідна ситуація, а, скоріше, творчий процес виходу з кризи, стимул до дії, чинник самореалізації тощо. Шлях духовного розвитку відкриває широкі можливості для оздоровлення людини [11].

Звичайно, різноманіття чинників здоров'я, які є предметом вивчення науки про здоров'я, не обмежується окресленими вище. Однак найбільш суттєвими, можливо, навіть стратегічними факторами впливу на психофізіологічні функції та функціональний потенціал організму, які визначають здоров'я (нездоров'я) людини, є саме розглянуті вище напрями оздоровлення.

Взаємозв'язок між здоров'ям і найголовнішими чинниками, які визначають функціональний потенціал і зумовлюють резерви здоров'я, схематично зображено на рис. 3. Стан здоров'я і функціональний потенціал організму (резерви здоров'я) в даному випадку розглядаються як тотожні поняття.

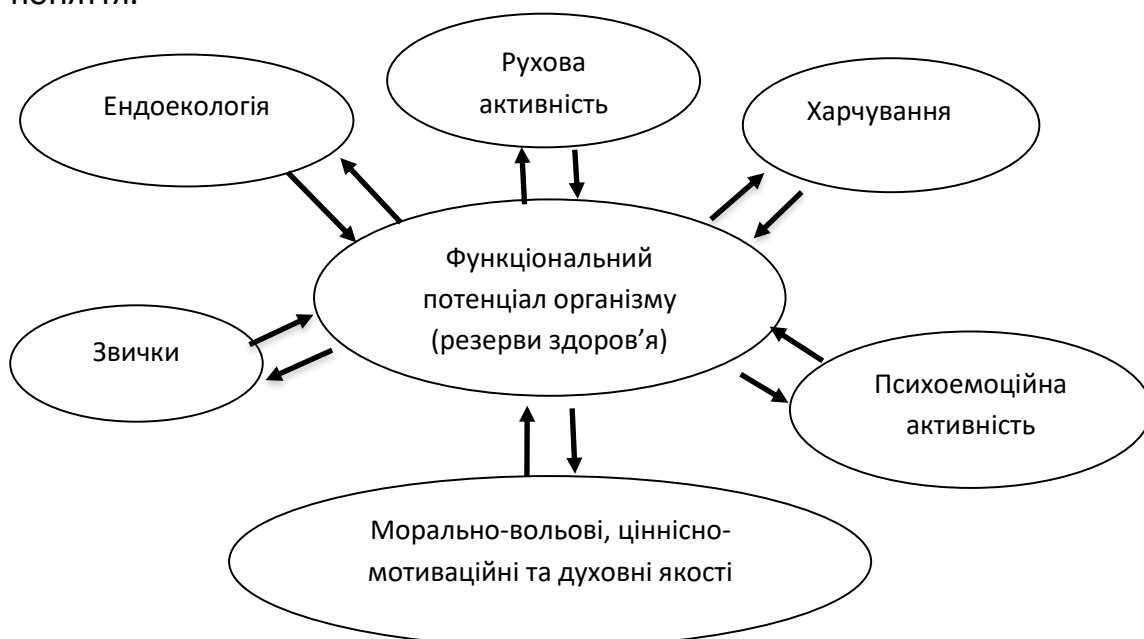


Рис. 3. Головні чинники здоров'я людини

Наявність тісного взаємозв'язку психічної та соматичної складової людського організму передбачає комплексний вплив на діяльність організму як з боку тілесності (фізичні вправи, харчування, очищення, загартування тощо), так і з боку свідомості та психіки (орієнтація на духовні цінності, піднесений настрій, позитивні емоції, образно-вольові настрої, аутотренінг, молитва, медитація тощо).

Зазначене дозволяє визначити фундаментальні основи здорової життєдіяльності людини і сформулювати тріаду здоров'я: позитивне мислення – правильне харчування – оптимальна рухова активність. Свідомість визначає руховий режим та харчування; рухова активність, гармонізуючи і врівноважуючи психофізіологічні процеси в організмі, впливає на спосіб харчування та процеси мислення; кількісний та якісний склад продуктів харчування через посередництво гормонального фону зумовлює спосіб мислення та рухову активність (рис. 4).

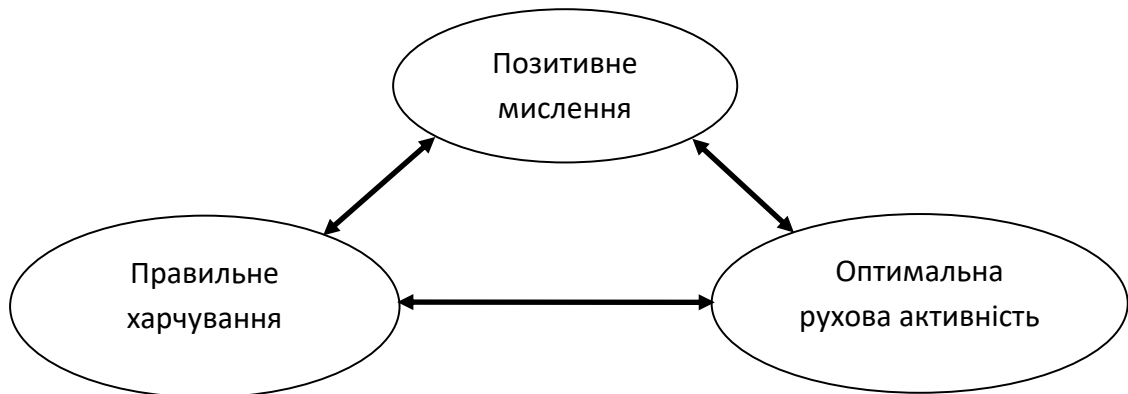


Рис. 4. Тріада здоров'я

Оскільки кожна фізична дія є наслідком прийнятого рішення на рівні свідомості, то будь-яка оздоровча практика є не що інше, як робота з власною психікою і свідомістю. У цьому сенсі систематичну оздоровчу діяльність можна розглядати не лише як суто практичне застосування певних засобів з метою оздоровлення, а як значно більш потужне, більш глобальне – один із інструментів оволодіння волею та духовного вдосконалення.

Висновки. Ефективно впливати на стан здоров'я неможливо без зміни способу життя людей. Проблему виховання свідомого і дбайливого ставлення до власного здоров'я необхідно вирішувати засобами освіти. Характерною рисою суспільної свідомості є низький рівень поінформованості й компетентності в питаннях здоров'я і, як наслідок, відсутність готовності індивіда взяти на себе відповідальність за своє здоров'я, неспроможність протидіяти найменшим нездужанням. На державному рівні пересічна людина розглядається як об'єкт реалізації лікувальних технологій, а не як суб'єкт, який здатен творити своє здоров'я і відповідати за нього. З погляду оздоровчої практики поняття власної відповідальності за стан здоров'я набуває ключового значення, оскільки здоров'ятворення є індивідуальною діяльністю. На сьогодні найбільше можна вплинути на рівень здоров'я і тривалість життя людей шляхом інвестицій у сферу формування культури здоров'я та здорового способу життя. Практична реалізація такої державної програми в Україні неможлива без наявності достатньої кількості висококваліфікованих фахівців.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в дослідженні психолого-педагогічних аспектів формування культури здоров'я людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов Н. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество / Н. М. Амосов. – Донецк : Сталкер, 2002. – 464 с.
2. Аткинс Р. Омолаживающее питание / Р. Аткинс, Ш. Бафф ; пер. с англ. А. Н. Гордиенко. – Минск : Попурри, 2012. – 432 с.
3. Бубновский С. М. Здоровые сосуды, или зачем человеку мышцы? / С. М. Бубновский. – М. : Эксмо, 2013. – 192 с.
4. Ґеник С. М. Скарби здоров'я навколо нас / С. М. Ґеник. – Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2002. – 680 с.
5. Дінейка К. Рух, дихання, психофізичне тренування / К. Дінейка. – К. : Здоров'я, 1988. – 176 с.
6. Елла Лібанова : В Україні демографічний потенціал вичерпано. Ми вимираємо вже 50 років [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://asn.in.ua/ua/news/interview/75247-ehlla-libanova-v-ukraine-demograficheskijj-potenci.html>
7. Кравченко А. І. Загартування як засіб оздоровлення / А. І. Кравченко, Ю. О. Лянной. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2001. – 72 с.
8. Манашев Г. Зашлакованность организма по ВОЗ, 1985 г. [Электронный ресурс] / Г. Манашев. – Режим доступа : <http://32news.ru/news/2012/08/zashlakovannost-organizma-po-voz-vsemirnaya-organizaciya-zdravooxraneniya-1985g.html#comments>
9. Перекитная Н. Л. Зашлаковка организма [Электронный ресурс] / Н. Л. Перекитная. – Режим доступа : http://perekitnaya.od.ua/article/7/zashlakovka_organizma.html
10. Платонов В. Н. Сохранение и укрепление здоровья здоровых людей – приоритетное направление современного здравоохранения / В. Н. Платонов // Спортивна медицина. – 2006. – № 2. – С. 3–14.
11. Тихоплав Т. С. Наше духовное исцеление. О чем нас предупреждают новые болезни / Т. С. Тихоплав, В. Ю. Тихоплав. – СПб. : ВЕСЬ, 2004. – 128 с.
12. Чому хворіють люди? Поради по очищенню організму від шлаків [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://i-medic.com.ua/index.php?newsid=16921>
13. Шинья Х. Волшебные микробы : Программа защиты нашего здоровья с помощью энзимов и микробов или книга о вреде «здорового» питания / Х. Шинья ; пер. с англ. Т. Матросова. – М. : София, 2010. – 224 с.
14. Шлаки в организме [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.krugzdorovia.com.ua/shlaki-v-organizme.html>

REFERENCES

1. Amosov, N. M. (2002). *Entsiklopediia Amosova. Alhoritm zdorovia. Chelovek i obshchestvo* [Encyclopedia of Amosov. Algorithm of health. Human and society]. Donetsk: Stalker. (In Ukrainian)
2. Atkins, R., Baff, S. (2012). *Omolazhivaiushcheie pitaniie* [Rejuvenating nutrition]. Minsk: Popurri. (In Belorussia)
3. Bubnovskii, S. M. (2013). *Zdorovyie sosudy, ili zachem cheloveku myshtsy?* [Healthy blood vessels, or why do people need muscles?]. Moscow: Eksmo. (In Russian)

4. Henik, S. M. (2002). *Skarby zdorovia navkolo nas [Health treasures around us]*. Ivano-Frankivsk: Nova Zoria. (In Ukrainian)
5. Dineika, K. (1988). *Rukh, dikhannia, psikhofizyczne trenuvannia [Movement, breathing, psychophysical training]*. Kyiv: Zdorovia.
6. Ella Libanova: *V Ukraini demografichniy potentsial vycherpano. My vymyraiemo vzhe 50 rokiv [In Ukraine the demographic potential has been exhausted. We have been dying for 50 years]*. Retrieved from: <http://asn.in.ua/ua/news/interview/75247-ehlla-libanova-v-ukraine-demograficheskijj-potenci.html> (In Ukrainian)
7. Kravchenko, A. I., Liannoi, Yu. O. (2001). *Zahartuvannia yak zasib ozdorovlennia [Tempering as a means of rehabilitation]*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. (In Ukrainian)
8. Manashev, H. *Zashlakovannost orhanizma po VOZ, 1985 h. [Slagging of the body according to WHO, 1985.]* Retrieved from: <http://32news.ru/news/2012/08/zashlakovannost-organizma-po-voz-vsemirnaya-organizaciya-zdravooxraneniya-1985g.html#comments>
9. Perekitnaia, N. L. *Zashlakovka orhanizma [Slagging of the body]*. Retrieved from: http://perekitnaya.od.ua/article/7/zashlakovka_organizma.html
10. Platonov, V. N. (2006). *Sohkraneniie i ukrepleniie zdorovia zdorovykh liudei – prioritetnoie napravleniie sovremennoho zdravookhraneniia [Preserving and strengthening the health of healthy people – a priority for modern healthcare]*. *Sportyvna medytsyna*, 3–14.
11. Tikhoplav, T. S., Tikhoplav, V. Y. (2004). *Nashe dukhovnoie istseniie. O chem nas preduprezhdaiut novyie bolezni [Our spiritual healing. What we are warned about by new diseases]*. Saint Petersburg: VES. (In Russian)
12. *Chomu khvoriyut liudi? Porady po ochyshchenniu orhanizmu vid shlakiv [Why do people get sick? Tips to rid the body of toxins]*. Retrieved from: <http://i-medic.com.ua/index.php?newsid=16921>
13. Shinia, H. (2010). *Volshebnyie mikroby: Prohramma zashchity nasheho zdorovia s pomoshchiu enzymov i mikrobov ili kniha o vrede “zdorovoho” pitaniia [Magic microbes: A program to protect our health with enzymes and microbes or a book about the dangers of “healthy” nutrition]*. Moscow: Sofiia. (In Russian)
14. *Shlaki v orhanizme [Slags in the body]*. Retrieved from: <http://www.krugzdorovia.com.ua/shlaki-v-organizme.html>

РЕЗЮМЕ

Михеенко Александр. Содержание профессиональной подготовки будущих специалистов по здоровью человека как стратегический фактор обеспечения здоровья населения Украины.

Цель – обосновать содержание профессиональной подготовки будущих специалистов по здоровью человека. Методы: теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы, нормативно-правовых документов в области образования и здравоохранения. Результаты: конкретизированы представления о функциях и различиях между оздоровительной и медицинской сферами; обосновано содержание дисциплин оздоровительного направления. Практическое значение: определены главные факторы здоровья и направления оздоровительного воздействия. Выводы: проблему воспитания сознательного и бережного отношения к здоровью необходимо решать средствами образования. Перспективы дальнейших научных поисков заключаются в исследовании психолого-педагогических аспектов формирования культуры здоровья человека.

Ключевые слова: факторы здоровья, будущие специалисты по здоровью человека, содержание профессиональной подготовки.

SUMMARY

Mikheienko Olexander. The content of professional training of the future specialists in human health as a strategic factor in ensuring the health of the population of Ukraine.

The purpose of the article is to substantiate the content of professional training of the future health professionals as the basis for the formation of professional competence, values and motives of health, attracting students to health activities.

Methods: theoretical analysis and generalization of data from scientific and methodological literature, normative legal documents in the field of education and health.

Results: the concept of functions and differences between the health and medical spheres are specified; A mechanism for increasing (decreasing) the functional potential and reserves of human health is considered; the maintenance of wellness direction disciplines is grounded, which studying necessity is determined by professional activity features of experts in human health.

Practical significance: based on the analysis of knowledge about health, the main factors of health and directions that promote health or, on the contrary, cause a disorder in the functional state of the human body are determined.

Conclusion: it is impossible to effectively influence the state of health without changing the way of people's lifestyle. The problem of educating a conscious and careful attitude to one's own health must be solved by means of education. A characteristic feature of public consciousness is a low level of awareness and competence in matters of health and, as a consequence, a lack of willingness of the individual to take responsibility for one's health, inability to counteract the smallest indispositions. At the state level, an individual is seen as an object of realization of medical technologies, and not as a subject that is able to create and be responsible for its health. From the point of view of health-improving practice, the concept of one's own responsibility for the state of one's health acquires a key importance, since recovery is an individual activity. At present, we most can affect the level of health and life expectancy of people by investing in the formation of a health culture and a healthy lifestyle. Practical implementation of such a state program in Ukraine is impossible without the availability of a sufficient number of highly qualified specialists. Prospects for further scientific research are the study of the psychological and pedagogical aspects of the formation of a human health culture.

Key words: health factors, future specialists in human health, content of professional training.

УДК [37:008]:37.011.3-051:[7-047.29]

Євгенія Проворова

Національний педагогічний
університет імені Михайла Драгоманова

ORCID ID 0000-0003-2337-0082

DOI 10.24139/2312-5993/2017.05/306-316

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті узагальнено наукові напрацювання та дослідні матеріали автора щодо специфіки педагогічної дії майбутнього вчителя музики в праксеологічному контексті. Використано методи: узагальнення наукових джерел; педагогічне спостереження, аналіз програм навчальних дисциплін, власного досвіду занять з постановки голосу. Доведено, що праксеологічний підхід сприяє інноваційності музично-методичної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, а її

складником є педагогічна дія. До принципів педагогічної дії віднесено принципи самоорганізації, взаємодії, інтенсифікації. Успішному виконанню твору сприяє поетапна робота над нотним і словесним текстом, побудована на міждисциплінарних зв'язках.

Ключові слова: майбутній учитель музики, музично-методична підготовка, заняття з постановки голосу, педагогічна дія, співацька діяльність, педагогічна праксеологія, праксеологічний контекст, принципи педагогічної дії, міжпредметний зв'язок.

Постановка проблеми. До ключових компетентностей, визначених у Концепції «Нова українська школа», віднесено здатність випускників розуміти твори музичного мистецтва, формувати власний мистецький смак, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Такі вимоги й мінімізований обсяг годин на шкільний предмет з музичного мистецтва зумовлюють гострі дискусії щодо дидактичної інтеграції музично-естетичних знань, уявлень, цінностей і досвіду учнів. Для досягнення вихованцями успішних результатів у навчанні вчителів музики важливо бути предметником, тонким психологом та організатором успішної, продуктивної, ефективної музично-методичної діяльності у школі.

Важливим «...елементом педагогічної діяльності; педагогічно доцільним, спланованим чи імпровізованим вчинком вихователя», що «дозволяє музиці торкнутися серця і розуму», детермінує зміну педагогічної ситуації або особисті зміни», учені називають педагогічну дію вихователя [1, 251]. Цілеспрямованою дією з точки зору її результативності займається праксеологія, – зазначав Т. Пщоловський [11, 76]. Польський дослідник акцентував увагу на довершеності, майстерності дії. Практиологічний контекст фахової, методичної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах дозволяє глибше відчувати специфіку педагогічних дій майбутніх учителів музики.

Аналіз актуальних досліджень. У філософських, психологічних, педагогічних довідниково-енциклопедичних виданнях та наукових дослідженнях поняття «діяльність» розглядається як динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, провідними характеристиками якої є предметність і суб'єктивність. Метри музичної педагогіки і методики, музикознавці (А. Козир, Г. Падалка, О. Отич, О. Рудницька, Б. Теплов та ін.) наголошують на багатогранності, прогностичності, неперервності педагогічної діяльності вчителя музики, а основним у такій діяльності називають стимулювання учнів до творчого самовираження в художній діяльності, що вимагає від педагога імпровізаційності, творчості. О. Рудницька звертала увагу на значущість педагогічної взаємодії: «...взаємозалежність визначених учителем і учнем цілей у реалізації спільної для обох суб'єктів кінцевої мети навчально-виховного процесу зумовлюють виникнення педагогічної взаємодії, яка може бути представлена у трьох видах: педагог→об'єкт навчання; педагог→учень;

учень→об'єкт навчання» [13, 78–79]. Організація міжособистісної взаємодії передбачає ідеї співробітництва, довіри, толерантності, емпатії.

Фахівці філософії, педагогіки, психології, методики навчання, у тому числі музики (О. Бодрова, І. Зяюн, А. Козир, І. Колеснікова, О. Лобова, Н. Сегеда, О. Семенов, Є. Тітова та ін.) приходять до висновку, що основою продуктивної, цілеспрямованої раціональної організації педагогічної діяльності вчителя є педагогічна праксеологія. Така наукова галузь «розкриває не лише оптимальний образ дій, а й необхідний образ думок про дію, розповідає не лише про те, що й як необхідно роботи педагогу, а й про те, як раціонально думати, щоб добре працювати» [3, 12].

Праксеологічний підхід, застосований в освітньому процесі, сприяє інноваційності музично-методичної освіти майбутнього вчителя музики, що відповідає Дорожній карті мистецької освіти, прийнятій у 2006 р., міжнародній програмі «Освіта та професійна підготовка 2010» (Education and Training, 2010), доповідям експертів Європейської комісії «Удосконалення якості викладання та навчання в європейських вищих навчальних закладах» (Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, 2013; «Дослідження інновацій у вищій освіті: заключна доповідь» (Study on innovation in higher education: final report), 2014). А. Сбруєва вказує на те, що, як зовнішнє середовище, у якому відбувається діяльність ВНЗ, так і його внутрішній ландшафт усе більшою мірою набувають ознак змінюваності, турбулентності, непередбачуваності [14, 12].

Мета статті: узагальнити наукові напрацювання дослідників і авторські дослідні матеріали щодо сутності й специфіки вияву педагогічної дії майбутнього вчителя музики в праксеологічному контексті на прикладі методичної підготовки до співацької діяльності.

Методи дослідження. Використано теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел; емпіричні: педагогічне спостереження, аналіз програм навчальних дисциплін; аналіз; осмислення власного педагогічного досвіду проведення практичних занять з постановки голосу зі студентами мистецьких факультетів.

Виклад основного матеріалу. Крізь призму завдань дослідження розглянемо ідеї зарубіжних фахівців щодо поняття праксеології. Австрійський економіст Л. Мизес у роботі «Людська дія» (1949) використав це поняття для визначення науки про людську поведінку [7, 11]. На переконання Т. Пщоловського, праксеологія – це синтез наук, що вивчають організацію праці [11, 23]. Т. Котарбінський завдання праксеології вбачав у необхідності вивести загальні закони людської діяльності. Він вважав, що «праксеологія покликана аналітично описати елементи й форми раціональної діяльності, створити так звану «граматику дії» в порядку вироблення найбільш загальних норм максимальної доцільності дій, зокрема, у вигляді системи

загальнотехнічних рекомендацій та застережень щодо професійної, індивідуальної та колективної роботи» [там само, 12].

Одним із напрямів реалізації цих завдань є теоретико-методологічне обґрунтування ще в 70-х роках ХХ ст. польськими вченими педагогіки праці. Т. Новацький переконливо довів, що лише через працю людина пізнає світ [9]. За З. Вятровським [18], «свобідна», оптимістична праця вчителя отримує своє істинне призначення виключно тоді, коли слугує не тільки джерелом існування, а й джерелом творчого натхнення і насолоди.

Основним елементом довершеної праці вчителя є дія. Поняттям «дія» у словниках позначають прояв будь-якої енергії діяльності, функціонування чого-небудь; результат, прояв діяльності людини, вплив, учинки, поведінку. Педагогічна дія – невід’ємний компонент методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. І. Зязюн зазначав, що «...цілісний образ педагогічної дії включає вироблені вчителем на основі науки і практичного досвіду уявлення про дитину, її здібності, про те, якими повинні бути: урок, знання учня, дух школи, колеги, нарешті, він сам як учитель» [2, 4]. Необхідною умовою такої підготовки, як показує наше педагогічне спостереження за освітнім процесом, має бути вивчення педагогічного досвіду видатних учителів-практиків, збагачення власної методичної скарбниці для проведення уроків музики: підбір вправ-розспівок, слухових та зорових наочностей, у т.ч. із використанням цифрових технологій; вивчення дій, операцій, аналізу та інтерпретації твору, здійсненого вчителями, когнітивної активності учнів шляхом реального перебування у класі чи перегляду відео.

До принципів ефективної педагогічної дії вчителя музики, за В. Мозговим [8], Н. Сегедою [15], Т. Рейзенкінд [12], відносимо принципи самоорганізації та взаємодії. Принцип самоорганізації в таких позиціях, як учитель-автор, учитель-творець, учитель-майстер, розкривається у свідомій індивідуальній роботі майбутніх учителів над особистісними психофізіологічними, моральними, естетичними та професійними якостями. Принцип взаємодії викладача і студентів – майбутніх учителів у процесі створення інтерпретаційної версії музичного твору дозволяє проявити співтворчість, індивідуальність, бути відповідальним за результати навчання. Застосування принципу інтенсифікації передбачає проходження низки етапів, на кожному з яких поступово ускладнюється й урізноманітнюється зміст та напрями розвитку цілісної системи характеристики фахівця, що зумовлено потребою скорочення аудиторних годин фахової підготовки вчителя музики.

Розглянемо праксеологічний контекст педагогічної дії майбутнього вчителя музики крізь призму музично-методичної підготовки студентів мистецьких факультетів. Як справедливо зазначають фахівці (О. Лобова [5], О. Матвєєва [6], Г. Падалка [10], С. Яковенко [17]), для проведення уроків

музики важливі глибокі знання з педагогіки і психології, методики викладання предмету, історії та теорії музики, аналізу музичних творів і гармонії, уміння володіти музичним інструментом, проведення вокально-хорової роботи, розвинений музичний слух, широкий світогляд тощо. Важливою складовою музично-методичної підготовки майбутніх учителів музики у вищому педагогічному навчальному закладі є співацька діяльність.

Аналіз проведених нами занять у Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського засвідчує: якість музично-педагогічної освіти майбутніх учителів музики проявляється у сформованості комплексу компетентностей, що задані метою музично-педагогічної освіти й визначені в нормативних документах, програмах з предметів музично-теоретичного, фахово-практичного циклів. Серед комплексу спеціальних дисциплін, що викладаються на музично-педагогічних факультетах, виділимо дисципліни «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Основний музичний інструмент», «Методика музичної освіти (за напрямками)». Узагальнимо цілі навчальних дисциплін за навчальними програмами: формування у студентів комплексу знань музичної спеціалізації; інтересу до співу і співацької діяльності; вокально-хорова робота, підготовка до роботи з голосом, ансамблем, хором; вироблення у студентів вокально-хорової техніки, слухових здібностей, вокально-хорових навичок; навичок професійно-художнього виконання творів; виховання художнього смаку.

У підготовці до співацької діяльності у школі важливий міждисциплінарний зв'язок означених вище навчальних дисциплін на праксеологічних засадах. Практиологія розповідає не лише про те, що й як необхідно робити педагогу, а й про те, як раціонально думати, щоб добре працювати [3, 12]. Недостатня увага до такої складової у фаховій, у тому числі методичній підготовці майбутніх учителів музики, як засвідчує дослідно-експериментальна робота, знижує якість освітнього процесу, її результативність. Розглянемо поетапну роботу з текстом художнього твору з урахуванням науково-методичних напрацювань Г. Падалки [10], Т. Рейзенкінд [12], Н. Сегеди [15], К. Тарасової [16], С. Яковенко [17].

Щоб підготувати голос до якісного художнього співу, мету вокального навчання майбутніх учителів музики передбачаємо шляхом розпівок на різні види техніки формувати правильне співоче дихання, звукоутворення, чистоту інтонації, відчуття резонаторів, регістрів, тембру, дикції, сприяти формуванню інтересу до індивідуальних форм вокального виконання, сольного та ансамблевого співу, концертних виступів.

Освоєння творів у класі постановки голосу відбувається поетапно і характеризується глибиною занурення в пісенний матеріал. Розглянемо

педагогічні дії початкового етапу роботи над вокальним твором будь-якого жанру і стилю. Умовно цю роботу можна розділити на кілька етапів. Перший етап педагогічної дії – ознайомлення (загальна картина та враження від прослуховування виконуваного твору викладачем чи в аудіозаписі, адже перші емоційні враження можуть стимулювати роботу над образом та характером твору), аналіз, розбір тексту та його розучування.

Наступний етап педагогічної дії починаємо з аналізу літературного тексту, з'ясовуємо його зміст, художню ідею, емоційний настрій, синтаксис, будову фраз і речень. Потім визначаємо жанр, тональність, темп, форму твору, головну й місцеві кульмінації, визначаємо особливості стилю, особливості фортепіанної фактури, указуємо загальний діапазон вокальної партії, його теситуру.

Третій етап педагогічної дії освоєння твору – це розучування, яке вимагає вже детальної роботи над нотним і словесним текстом. Важливо прочитати й заспівати «з аркуша», називаючи ноти мелодії, заспівати мелодію на «улюблену» голосну, а потім зі словами. Розучуємо твір за фразами, спочатку виконуючи вокальну мелодію на фортепіано, вслухаючись в особливості ритмічного малюнка, інтервалів і відповідність слова і мелодії, а потім повторюємо фразу голосом.

Робота над технікою звукоутворення і звуковедення – дуже тривалий процес, який часто називається процесом співування. Це четвертий етап педагогічної дії освоєння вокального твору. На цьому етапі багато часу присвячуємо роботі над звуковеденням, домагаючись відчуття високої співочої позиції, рівності й округлості голосних, глибокої опори дихання, резонаторних та вібраційних відчуттів, м'язової свободи голосового апарату у процесі роботи над твором. Результат повністю залежить від того, як співак уявляє собі виконання, яким внутрішнім змістом наповнить його й, отже, які смислові і емоційні відтінки вкладає у звучання свого голосу. Адже вокальний звук, окрім того, що повинен бути красивим, технічно правильним, інтонаційно чистим, повинен відображати в кожному тоні сенси, вкладені композитором: іноді він повинен зображувати страх, смерть, стукіт, крик, стогін, плач тощо, а іноді сонце, повітря, любовні переживання, тобто всі можливі звуки буття й космосу, побутових ситуацій, філософських, психологічних та емоційних станів звукових картин. Не можна співати, наприклад, Дж. Пуччіні та В. А. Моцарта однаковим звуком, необхідно змінювати звукову палітру виконання від атаки звуку та пауз і до техніки. Кожний композитор вимагає не тільки абсолютно іншого, відповідного йому характеру звуку (життя людини в звуках), а й абсолютно різних технік виконання. Так само, як кожна яскрава людина відрізняється від іншої – так її світ у звуках виражається абсолютно різними технічними прийомами та характером звучання. В. А. Моцарт співається на більш легкому диханні, світлим

тембром, точно відтворюючи кожну звуковисотність, без портаменто, глісандо, тощо. Чуттєвість Дж. Пуччіні, навпаки, дозволяє використовувати величезну палітру емоційних засобів музичної виразності та агогіки з інтонаційними та динамічними відхиленнями.

Отже, виконання музики – це не просто відтворення звуків, адже музика – це відображення у звукових вібраціях композитора, який зумів передати свою свідомість у тій чи іншій музичній формі. Створена композиторами музика – це ніби універсальний шифр для збереження й передачі емоцій людини, її фізичних, психологічних і філософських станів; це звукове дзеркало людей. Адже через музику люди демонструють рівень свого розвитку, глибини світовідчуття та світорозуміння. Сприймаючи музику того чи іншого часу, народу, країни, можна скласти достатньо вичерпний портрет колективної душі, вираженої через її найбільш яскравих представників – композиторів. Музика – це і література, і філософія, і архітектура, яку називають «застиглою музикою», тільки виражена в звуках, що транслюються на рівні підсвідомості.

На заняттях акцентуємо увагу також на психології співацької діяльності. Для початківців важливо усвідомити, що виконавець передусім повинен бути гарним психологом, щоб проникнути в таємниці душі композитора. Необхідно знати політичну історію держав, історію культури, а також літературу і поезію різних культур, щоб розуміти, що і як формувало характер композитора в той чи інший час, у тій чи іншій країні.

Отже, однією з цілей занять є розвиток особистісних якостей виконавців. Зі студентами обговорюємо такий важливий момент роботи, як насичення себе звуковою енергією. Головне завдання виконавця – стати одним цілим з інструментом і особистістю композитора. Виконавець має «оживлювати» особистість композитора в усій повноті, бути провідником, єдиною ланкою між слухачами та космосом музичного життя. Чим досконаліша і глибша особистість виконавця, тим більше вона відкриє рис композитора в музичному творі.

Доцільно на заняттях залучати знання з філософії, антропології, мови співацької діяльності – добре володіти мовою тих композиторів, твори яких виконавець бажає «транслювати» для розуміння ритмів і артикуляції музичних фраз. Музична мова, в порівнянні з «мовою спілкування», є більш абстрактною формою передачі інформації й виконує, насамперед, завдання емоційного характеру – почуття, уяви, асоціацій – «творчості»; апелює до більш складних (рафінованих) відділів інтелекту і психічної організації, ніж мова слова-спілкування. У цьому контексті мова музики є більш близькою до математики, оскільки містить невербальний текст, а математична думка може бути виражена формулою. Так само, як складно переказати математичне рівняння, практично неможливо перевести в

слова і музичну думку. А це означає, що думка необов'язково повинна бути пов'язана зі словом.

Заняття з постановки голосу – невід'ємний складник підготовки до педагогічної практики. Влучно про це пише С. Яковенко: «Мабуть, це найбільш темна галузь музичної педагогіки – у прямому і переносному сенсі – адже інструменту, яким користується співак, не видно. Ось і бредуть учитель і учень, як правило, на дотик, використовуючи туманні, хиткі орієнтири, раз у раз збиваючись з курсу, шукаючи кожен свої особливі «фірмові» асоціації, застосовуючи порівняння то зі струнними, то з духовими інструментами, то з голосами звірів і птахів, то з гуркотом моря або дзюрчанням струмочка» [17].

Такі заняття, побудовані на реалізації міжпредметних зв'язків, «культуротворчих джерел», дозволяють виходити за межі власне уроків музики у школі. Про це пише і О. Лобова [5, 256], провівши опитування вчителів початкових класів. Педагоги залучають музику для проведення уроків читання, малювання, збагачуючи емоційно-образний вплив літературних і живописних творів. У підручнику для початкової школи «Читанка» (авт. О. Савченко) представлені прозові і віршовані тексти, які виховують любов до народної пісні, спрямовують увагу школярів на необхідність опанування культури вокального виконавства: «В гурті й пісня в лад іде» А. Григорука, «Материна мова» М. Сингаївського та ін. Проведена робота дає відчутні результати в якісних змінах здатності учнів відчувати музику.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений аналіз дає підстави зробити такі висновки. Сучасному вчителю музики важливо бути предметником, тонким психологом, організатором успішної, продуктивної, ефективної музично-педагогічної діяльності у школі. Основою продуктивної, цілеспрямованої раціональної організації педагогічної діяльності вчителя є педагогічна праксеологія, що є синтезом наук, які вивчають організацію праці; вона розкриває не лише оптимальний образ дій, а й необхідний образ думок про дію, розповідає не лише про те, що й як необхідно робити педагогу, а й про те, як раціонально думати, щоб добре працювати. Практичний підхід, застосований в освітньому процесі, сприяє інноваційності музично-методичної освіти майбутнього вчителя музики.

Важливим елементом педагогічної діяльності є педагогічна дія вихователя, що є проявом, результатом, вчинком педагогічної діяльності. Цілісний образ педагогічної дії включає вироблені на основі науки і практичного досвіду уявлення про співацьку діяльність, а також учня, його здібності, про те, якими повинні бути урок, знання учня, дух школи, колеги, учитель.

До принципів ефективної педагогічної дії вчителя музики відносимо принципи самоорганізації, взаємодії, інтенсифікації. Для проведення уроків музики на праксеологічних засадах важливі глибокі знання з педагогіки і

психології, методики викладання предмету, історії та теорії музики, аналізу музичних творів і гармонії, уміння володіти музичним інструментом, проведення вокально-хорової роботи, розвинений музичний слух, широкий кругозір, важливий міждисциплінарний зв'язок означених навчальних дисциплін. Успішному виконанню твору сприяє поетапна робота над нотним і словесним текстом: аналіз літературного тексту, його змісту, художньої ідеї, емоційного настрою, синтаксису; робота над технікою звукоутворення і звуковедення. Важливі знання з психології, філософії, мови співацької діяльності; знання історії держав, культури, літератури, поезії різних культур, щоб розуміти, що і як формувало характер композитора. Метою занять є розвиток особистісних якостей виконавців, насичення себе звуковою енергією.

Перспективи подальших досліджень. Успішній методичній підготовці майбутніх учителів музики на праксеологічних засадах сприяє систематична педагогічна діагностика якості освіти як цілеспрямованого, організованого, регулярного, керованого процесу, що відбувається з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів. З метою отримання випереджувальної інформації про рівень сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики важливо розробити організаційно-методичне забезпечення педагогічної діагностики і технологію діагностування рівнів сформованості з урахуванням сучасних змін і вимог вищої і загальноосвітньої школи. Ці питання розглянемо в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА/REFERENCES

1. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги. (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. Rivne: Volunsky beregy).
2. Зязюн, І. А. (2012). Екзистенціальні особливості педагогічної дії. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні Науки*, 1, 3–6. (Ziazun, I. A. (2012). Existential features of pedagogical action. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*, 1, 3–6).
3. Колесникова, І. А. (2005). *Педагогическая праксеология*. М.: Издат. центр «Академия». (Kolesnikova, I. A. (2005). *Pedagogical praxeology*. M.: Publishing Center "Academy").
4. Котарбинский, Т. (1975). *Трактат о хорошей работе*. М.: Экономика. (Kotarbinskyi, T. (1975). *Treatise on good work*. Economics, Moscow).
5. Лобова, О. (2017). Зміст загальної музичної освіти як фактор формування музичної культури молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (66), 247–258. (Lobova, O. (2017). The content of general musical education as a factor in the formation of musical culture of junior schoolchildren. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 2 (66), 247–258).
6. Матвеева, О. О. (2014). *Теоретико-методичні засади педагогічної діагностики якості вищої музично-педагогічної освіти*. Харків: Щедра садиба плюс. (Matvieieva, O. O. (2014). *Theoretical and methodological principles of pedagogical diagnostics of the quality of higher musical-pedagogical education*. Kharkiv: Schedra sadyba plus).

7. Мизес, Л. (2005). *Человеческая деятельность: трактат по экономической теории. Трактат по экономической теории*. Челябинск: Социум. (Mises, L. (2005). *Human activity: treatise on economic theory. Treatise on economic theory*. Cheliabinsk: Social life).
8. Мозговий, В. (2014). *Режисура педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти*. Миколаїв: Іліон. (Mozhoviy, V. (2014). *Direction of pedagogical action: theoretical and methodological aspects*. Mykolaiv: Ilion.)
9. Новацький, Т. В. (2010). *Людська праця. Аналіз поняття*. Львів: Літопис. (Novatsky, T. V. (2010). *Human labor. Analysis of the concept*. Lviv: Litopus).
10. Падалка, Г. М. (2010). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України. (Padalka, H. M. (2010). *Pedagogy of Art (Theory and methodology of teaching artistic disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine).
11. Пшоловський, Т. (1993). *Принципы совершенной деятельности: введение в праксеологию*. К.: Институт праксеологии. (Psholovskyi, T. (1993). *Principles of the perfect activity: introduction to praxeology*. K.: Institute of praxeology).
12. Рейзенкінд, Т. Й. (2008). *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04). (Reisenkind, T. Y. (2008). *Theoretical and methodological principles of professional training of the future teacher of music in higher educational establishments* (DSc thesis).
13. Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. (Rudnitska, O. P. (2005). *Pedagogy: general and artistic*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan).
14. Сбруєва, А. (2016). Порядок денний ЄС у сфері вищої освіти: пріоритети програми «Освіта та професійна підготовка 2020». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (64), 110–123. (Sbruieva, A. (2016). EU agenda in the sphere of higher education: Priorities of the Program "Education and Training 2020". *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 10 (64), 110–123).
15. Сегеда, Н. А. (2011). *Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. (Seheda, N. A. (2011). *Professional development of a teacher of musical art: history, methodology, theory*. Kyiv: Drahomanov NPU).
16. Тарасова, К. В. (2003). *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика*. М.: Академия. (Tarasova, K. V. (2003). *Psychology of musical activity: Theory and practice*. Moscow: Academy).
17. Яковенко, С. Б. (1998). Парадоксы вокальной школы. *Музыкальная академия*, 12, 155–160. (Yakovenko, S. B. (1998). Paradoxes of the vocal school. *Music Academy*, 12, 155–160).
18. Wiatrowski, Z. (2010). *Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia*. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Stalowa Wola.

РЕЗЮМЕ

Проворова Евгения. Праксеологический контекст педагогического действия будущего учителя музыки.

В статье обобщены научные наработки и исследовательские материалы автора о специфике педагогического действия будущего учителя музыки в праксеологическом контексте. Используются методы: обобщение научных источников; педагогическое наблюдение, анализ программ учебных дисциплин, собственного опыта занятий по постановке голоса. Доказано, что праксеологический подход способствует инновационности музыкально-методической подготовки будущего учителя к педагогической деятельности, а ее частью является педагогическое действие. К

принципам педагогического воздействия отнесены принципы самоорганизации, взаимодействия, интенсификации. Успешному выполнению произведения способствует поэтапная работа над нотным и словесным текстом, построенная на междисциплинарных связях.

Ключевые слова: *будущий учитель музыки, музыкально-методическая подготовка, занятия по постановке голоса, педагогическое действие, певческая деятельность, педагогическая праксеология, праксеологический контекст, принципы педагогического воздействия, межпредметных связь.*

SUMMARY

Provorova Yevgeniia. Praxeological context of the future music teacher's pedagogical action.

The article summarizes scientific developments of the researchers and experimental materials of the author concerning the nature and specificity of the pedagogical action of the future teacher of music through the praxeological context. There were used such theoretical methods: analysis, synthesis, generalization of scientific sources; empirical: pedagogical observation, analysis of programs of educational disciplines; comprehension of own pedagogical experience during practical classes on the voice settings with students from art faculties.

The analysis made grounds for making such conclusions. A modern music teacher must be both well-prepared in subject and a slight psychologist, who organizes successful, productive, effective musical and pedagogical activity at school. The basis of productive pedagogical activity of music teacher is pedagogical praxeology. The praxeological approach used in the educational process contributes to the innovation of musical and methodological education of the future music teacher.

An important element of pedagogical activity is the pedagogical activity of the educator, which is a manifestation, result, expedient act. Into principles of effective pedagogical action of music teacher were included principles of self-organization, interaction, intensification. For conducting music lessons on a praxeological basis are very important the profound knowledge of pedagogy and psychology, methods of teaching the subject, the history and theory of music, analysis of musical works and harmony, the ability to use a musical instrument, conducting vocal and choral work, developed musical rumor, a broad outlook, etc. Besides, an interdisciplinary connection of the indicated academic disciplines is also important. Moreover, it has been proved that the successful performance of the work is facilitated by a step-by-step work on musical and verbal text: analysis of the literary text, its content, artistic idea, emotional mood, syntax; work on sound engineering. It is essential to have thoughts about psychology, philosophy, language of singing activity; knowledge of the history of states, culture, literature, poetry of different cultures. Altogether it can help to understand what and how the character of the composer was formed. The purpose of classes is the development of personal qualities of performers, saturation with sound energy.

Key words: *future music teacher, music-methodological training, vocal classes, pedagogical activity, singing activity, pedagogical praxeology, praxeological context, principles of pedagogical action, interdisciplinary connection.*

Е-ЛІНГВОМЕТОДИЧНИЙ КОНТЕНТ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ЕЛЕКТРОННОЇ ЛІНГВОМЕТОДИКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовується важлива роль системної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності. У цьому зв'язку автор вважає необхідним упровадження в їхню професійну підготовку власного навчального контенту з електронної лінгвометодики, що включає навчально-методичний посібник, підручник, електронний навчально-методичний комплекс та три дистанційні курси з лінгвометодичних дисциплін для студентів бакалаврату і магістратури спеціальності «Початкова освіта».

Ключові слова: професійна підготовка, учитель початкової школи, інформатизація освіти, електронна лінгвометодика, засоби електронної лінгвометодики, навчальний контент, електронний навчально-методичний комплекс, дистанційний курс.

Постановка проблеми. Підготовка фахівців початкової освіти у вищих навчальних закладах України має багатовікову історію, корені якої сягають діяльності братських шкіл у XVII ст., а розвиток протікає в річищі загального становлення вітчизняної вищої педагогічної освіти, що від початку XXI ст. зазнала перетворювального впливу інноваційних освітніх процесів: компетентнісна парадигма освітнього розвитку, інформатизація, інтернаціоналізація, гуманізація, глобалізація, фундаменталізація, екологізація освіти, технологічний, особистісно-діяльнісний соціокультурний, ресурсний, системно-синергетичний та інші підходи.

Вплив цих процесів на сферу вищої педагогічної освіти обумовлює необхідність докорінних змін у методиці навчання фундаментальних та фахових дисциплін, а також потребу в доповненні змісту професійної підготовки майбутнього вчителя курсами інноваційного характеру, одним із яких для педагога початкової школи має стати «Електронна лінгвометодика» – курс, що вміщує теоретико-практичні засади цієї інноваційної галузі лінгвометодичної науки. Однак навчальний контент для опанування основ цього розділу лінгвометодики для вчителів початкової школи наразі мало представлено у вітчизняній навчально-методичній літературі та електронних навчальних ресурсах.

Аналіз актуальних досліджень. Електронна лінгвометодика як інноваційна галузь методичної науки, що досліджує теоретичні та практичні аспекти застосування електронних засобів у навчанні мови й лінгвометодики, від середини XX ст. активно розвивалася в іноземній науці

(С. Бакс, К. Бітті, М. Бовтенко, М. Бухаркіна, М. Варшауер, П. Гальперін, О. Гарцов, Д. Істмент, Н. Краудер, Л. Ланда, М. Леві, М. Моїсєєва, М. Нежуріна, К. Піотровська, С. Прессі, Б. Скіннер, Н. Тализіна, І. Тихонов, Дж. Томпсон, Ф. Хуббард, Дж. Честер та ін.).

В Україні інтерес до електронної лінгвометодики виник на початку ХХІ ст.: наукові узагальнення щодо розвитку та основних теоретичних положень української електронної (комп'ютерної) лінгводидактики як галузі методичної науки належать О. Бігич, Л. Біденко, В. Бадер, І. Костіковій, Л. Морській та ін.; часткові аспекти застосування засобів електронної лінгвометодики в середній загальноосвітній школі – Г. Дегтярьова, Г. Красновський, М. Пещак, Н. Семенів, Г. Шелехова та ін., у вищих педагогічних навчальних закладах – С. Колода, Н. Кононець, І. Костікова, Л. Морська, О. Мархева, А. Маслюк, Є. Полат, О. Шестопап та ін.; розробку тестових лінгводидактичних середовищ та методичні аспекти їх застосування – Г. Гайдамака, О. Ішутіна, Л. Морська та ін.

Невелика кількість ґрунтовних досліджень у галузі електронної лінгвометодики (електронної лінгводидактики, комп'ютерної лінгводидактики тощо) для ВНЗ наразі здебільшого стосуються використання електронних засобів навчання мови в підготовці майбутніх учителів-філологів із іноземної чи другої (близькоспорідненої) мови (М. Бовтенко, О. Гарцов, І. Костікова, А. Маслюк, Л. Морська, Л. Тимчук, Ю. Шепетко, О. Шестопап). Відповідні доробки в галузі рідної мови переважно мають частковий несистемний характер, а для вчителів початкової школи практично відсутні.

Мета статті – охарактеризувати авторський е-лінгвометодичний контент, спрямований на підготовку майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики у професійній діяльності, обґрунтувати ефективність його застосування в процесі фахової підготовки педагога початкової освіти.

Методи дослідження. У ході наукового пошуку системно застосовувалися як теоретичні (системний аналіз філософської, психолого-педагогічної та лінгвометодичної наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та наявності для цього засобів електронної лінгвометодики, навчально-методичної й інструктивно-нормативної документації викладача лінгвометодики у виші; ретроспективний та еволюційний аналіз засобів електронної лінгвометодики тощо), так і *емпіричні*: спостереження за освітнім процесом початкової школи та на факультетах початкової освіти під час упровадження складників авторського е-лінгвометодичного контенту; бесіди зі студентами, викладачами лінгвометодичних дисциплін, учителями початкових класів загальноосвітніх шкіл та ін.

Виклад основного матеріалу. Електронна лінгвометодика наразі активно розвивається в іноземній та українській науковій думці. Утім, науковці почасти неоднаково підходять до тлумачення її основних понять, напрямів наукового пошуку, назви цієї наукової галузі тощо.

Так, даючи визначення електронної лінгвометодики, різні вчені вбачають у полі її наукового пошуку як конкретні випадки мовної діяльності учня за комп'ютером, так і цілу галузь методичної науки, пор.: «будь-яке використання комп'ютерних технологій у галузі навчання мови» (М. Леві, Ф. Хуббард та ін.) [8; 9]; «будь-який процес, до якого залучені учень і комп'ютер, що в результаті підвищує мовний рівень учня» (К. Бітті та ін.) [7]; «галузь лінгводидактики, що вивчає теорію і практику використання комп'ютерів (електронних засобів) у навчанні мови» (М. Бовтенко, О. Гарцов та ін.) [1; 2]; «принципово нова й самостійна галузь методики навчання мови, що передбачає вдосконалення апаратного і програмного забезпечення, розробку і написання комп'ютерних програм з мови» (І. Костікова та ін.) [3] та ін.

Наявні розбіжності й у вживаних термінах на позначення цієї галузі науки. В іноземних виданнях нині найбільше послуговуються терміном *Computer Assisted Language Learning (CALL)*. Відомий сучасний фахівець у галузі *CALL* М. Леві обґрунтував його більшу ємність та доцільність застосування, аніж інших пропонованих назв [9]. У вітчизняній науковій думці від початку ХХІ ст. поширився термін «комп'ютерна лінгводидактика», який увела його до наукового обігу К. Піотровська в 1991 р. [4]; виникнення терміна «електронна лінгводидактика» пов'язане з іменем російського дослідника О. Гарцова й датується 2009 р. [2]. На нашу ж думку, найбільш вдалим є застосування терміну «електронна лінгвометодика», а «електронна лінгводидактика» виступає його складовою частиною.

Ці та інші відмінності в теоретичних засадах електронної лінгвометодики в наукових розвідках спричиняють труднощі в самостійному їх опануванні здобувачами ступенів вищої освіти, задля уникнення яких вважаємо за необхідне застосовувати в процесі фахової лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів початкової школи авторський е-лінгвометодичний контент, що виступає домінантою системи підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, оскільки вміщує достатній обсяг теоретичного та практичного матеріалу з електронної лінгвометодики, а також приклади застосування її засобів у навчальному процесі. Основними складниками авторського е-лінгвометодичного контенту є такі:

1. *Навчально-методичний посібник «Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи»* [6], призначений для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Початкова освіта» факультетів підготовки вчителів початкових класів, що опановують базовий курс

методики навчання української мови в початковій школі. Посібник відображає зміст навчально-методичного комплексу з дисципліни в частині змістового модуля № 3 з аналогічною назвою й повністю забезпечує змістово-процесуальну сторону його опанування студентами, хоча змістове навантаження тут планувалося мінімальне – переважним виступав діяльнісний аспект з огляду на те, що майбутні вчителі початкової школи більше потребують практичних умінь і навичок щодо відбору, створення й застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

Так, змістовий модуль № 3 НМК з базового курсу лінгвометодики розраховано на 50 годин (24 аудиторних та 26 самостійних). Для проведення 6 лекційних занять (12 год.) у посібнику подано стислий теоретичний мінімум, що відображає класифікацію засобів електронної лінгвометодики для початкової школи, зокрема з таких тем: «Класифікація засобів електронної лінгвометодики», «Електронний підручник з мови та розвитку мовлення для початкової школи», «Електронні лінгвістичні посібники», «Електронні лінгвістичні тести», «Депозитарії лінгвістичних ресурсів», «Критерії оцінювання якості засобів електронної лінгвометодики для початкової школи».

Виклад змісту та його структурування в посібнику стандартизовані, використано дедуктивний спосіб висвітлення кожної теми, що повторювався в кожному пункті й полягав у додержанні такої послідовності: загальне тлумачення певного різновиду електронного засобу навчання → ілюстрація дотримання вимог до нього у засобах електронної лінгвометодики на прикладі огляду наявної електронної лінгвометодичної продукції цього виду або розроблених власноруч засобів → критичний аналіз їх якості → висвітлення методичних особливостей опрацювання на уроках у початковій школі.

Для проведення 6 практичних занять (12 год.) та забезпечення 24 год самостійної роботи в посібнику наявні теми, що на лекційних заняттях висвітлюються стисло, а докладно опрацювати їх студенти мають самостійно; глосарій і список літератури до вивчення змістового модуля № 3 базового курсу лінгвометодики; а також запитання й завдання після кожного пункту: запитання служили основою для повторення, узагальнення й контролю засвоєння теоретичного матеріалу, а завдання – для підготовки до практичних занять. Якщо запитання після кожного пункту мали однаковий репродуктивний характер, то завдання спрямовували здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра на різні аспекти лінгвометодичної діяльності, як-от:

- *дослідити інтернет-джерела й укласти перелік, характеристику, схему, таблицю тощо. щодо певних засобів електронної лінгвометодики;*

- провести емпіричне дослідження одного з педагогічних програмних засобів загальноукраїнського рівня, зробити його критичний аналіз;
- самостійно розробити мультимедійний супровід, приклади креолізації тексту, створити навчальний текст для молодших школярів на основі технології гіпертексту тощо;
- підготувати сценарій мультимедійної презентації, скрайбінгу, інфографіки, інтерактивного постера, матрицю тесту тощо з урахуванням віку та інтересів молодших школярів;
- дослідити доступне програмне забезпечення для створення засобів електронної лінгвометодики, розробити фрагменти електронних лінгвометодичних посібників різних видів, електронних лінгвістичних тестів, депозитаріїв тощо;
- розробити фрагмент чи план-конспект уроку української мови з ілюстрацією застосування на ньому засобів електронної лінгвометодики, власного мультимедійного супроводу, мережевих технологій тощо.

Як видно з наведених прикладів, більшість завдань було спрямовано на самостійну роботу студентів щодо розроблення й технічної реалізації засобів електронної лінгвометодики, а також на їх методично грамотне впровадження на уроках мови й розвитку мовлення в початковій школі. Наприклад, після викладу матеріалу з теми «Електронні мовні тренажери» здобувачам ступеня вищої освіти бакалавра запропоновано такий перелік запитань і завдань:

1. На основі загального тлумачення тренажерів як засобів навчання сформулюйте визначення поняття «мовні тренажери».
2. Поясніть відмінність навчально-мовних ігор і мовних тренажерів, зважаючи на те, що обидва засоби належать до групи практичних посібників.
3. За допомогою змісту пункту та власного пошуку в мережі Інтернет назвіть і охарактеризуйте мовні тренажери, наявні на ринку педагогічних програмних засобів України.
4. Обґрунтуйте важливість застосування мовних тренажерів під час формування правописної грамотності молодших школярів.
5. За допомогою програми LearningApps розробіть мовний тренажер з обраної орфографічної чи пунктуаційної теми. Складіть фрагмент уроку, показавши методику роботи з ним на уроці мови.

У посібнику ми не подавали прикладів уроків чи їх фрагментів із застосуванням засобів електронної лінгвометодики, ця частина лінгвометодичної діяльності здобувачів передбачалася на самостійне виконання з наступною колективною чи індивідуальною перевіркою, оскільки змістовий модуль № 3 завершує базовий курс лінгвометодики на бакалавраті і студенти вже повинні мати сформовані загальні компоненти лінгвометодичної компетентності.

2. Підручник *«Електронна лінгвометодика у ВНЗ»* для здобувачів ступеня вищої освіти магістра факультетів підготовки вчителів початкових класів [5]. Опанування ступеня магістра зі спеціальності «Початкова освіта» передбачає набуття студентами кваліфікації «викладач педагогіки та методик початкової освіти», серед яких однією з провідних дисциплін є методика навчання української мови в початковій школі. Через це до змісту підручника включено матеріал, що має підготувати майбутніх магістрів застосовувати засоби електронної лінгвометодики під час викладання цього курсу, а відтак і готувати бакалаврів до їх використання в початковій школі.

Будучи основною навчальною книгою з дисципліни «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» (90 год., 30 із них – контактних: 14 лекційних, 16 – практичних), що належить до професійного циклу навчального плану підготовки магістрів зі спеціальності «Початкова освіта», підручник розраховано на комплексний супровід навчального курсу: у ньому вповні представлено теоретичний матеріал для опанування навчальної програми дисципліни, запитання, практичні завдання, глосарій, список літератури до курсу для проведення поточного контролю та самостійної роботи. Крім того, вміщені в підручник 11 технологічних карток забезпечать організацію 60 год. самостійної роботи (по 4 – 5 год. на опрацювання картки залежно від її обсягу та складності завдань).

На відміну від посібника для бакалаврату, що має більш практичне спрямування, матеріал підручника «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» подає здобувачам ступеня вищої освіти магістра значний обсяг теоретичної інформації з електронної лінгвометодики, зважаючи на особливості їхньої професійної підготовки, зокрема на поглиблення її теоретичної складової: історичні передумови та сучасний стан розвитку у світі та Україні, філософсько-соціальні, методологічні, психолого-педагогічні засади застосування у ВНЗ, поняттєво-термінологічний апарат електронної лінгвометодики тощо. Крім того, у підручнику обґрунтовано класифікацію засобів електронної лінгвометодики для ВНЗ із докладною теоретико-прикладною характеристикою кожного засобу й методикою їх застосування на лекційних та практичних заняттях із лінгвометодики у виші, а також під час організації самостійної та позааудиторної роботи здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра.

Методична структура підручника аналогічна: після кожного пункту, що стисло висвітлює зміст відповідного теоретичного матеріалу, магістранти мають відповісти на запитання здебільшого репродуктивного характеру, хоча тут вони посилюються наступним конструктивним питанням, яке стосується відображення певного явища у власному досвіді, у результатах спостережень на аудиторних заняттях із лінгвометодики, його проектування, застосування тощо, напр.:

1. Охарактеризуйте застосування навчально-методичних засобів електронної лінгвометодики на практичних заняттях. Наведіть приклади.

2. Які засоби електронної лінгвометодики контентної групи доцільно використовувати на практичних заняттях? Як саме?

Завдання, пропонувані здобувачам ступеня вищої освіти магістра, також дещо ускладнено, порівняно із завданнями для студентів бакалаврату. Так, на основі самостійних пошукових досліджень магістрантам пропонується обґрунтувати переваги того чи того засобу лінгвометодики на занятті певного типу, розробити фрагменти засобів електронної лінгвометодики в локальний чи мережевий спосіб, увести розроблені власноруч зразки засобів електронної лінгвометодики до структури аудиторного заняття чи показати приклад організації на основі їх використання самостійної і позааудиторної роботи здобувачів тощо, напр.:

На основі вивчення науково-методичної літератури та інтернет-ресурсів обґрунтуйте переваги локального і онлайн способів використання е-посібників із лінгвометодики.

Поясніть поняття «дозова процедура навчання», що використовується під час розроблення е-посібника з лінгвометодики. Розбийте на навчальні «دوزи» матеріал змістового модуля № 1 «Методика навчання грамоти». Обґрунтуйте власну думку.

Розробіть лекцію з теми «Методика опрацювання лексики й фразеології» з мультимедійним супроводом, де продемонструйте різні методичні прийоми опрацювання презентаційного матеріалу в ході лекції з лінгвометодики.

Які групи засобів електронної лінгвометодики переважають на практичних заняттях? Як застосовуються засоби інших груп? Наведіть приклади з власних електронних продуктів.

Отже, зміст та методика опрацювання матеріалу в посібнику «Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи» та в підручнику «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» для студентів факультетів підготовки вчителів початкових класів викладено за принципом збільшуваної складності та ступеневості в опануванні лінгвометодичної компетентності, культури й готовності майбутніх фахівців до застосування засобів електронної лінгвометодики у професійній діяльності.

3. Електронний навчально-методичний комплекс із дисципліни «Методика навчання української мови» сприяє не лише реалізації всіх переваг його використання в освітньому процесі, підвищенню ефективності та результативності, полегшенню роботи з НМК викладача й здобувачів ступеня вищої освіти, але і становить приклад застосування засобів електронної лінгвометодики для студентів бакалаврату й магістратури. Розробляючи склад ЕНМК з методики навчання української

мови в початкових класах, ми згрупували компоненти НМК, передбачені «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», у 11 основних пунктів, що й стали основними навігаційними рубрикаціями ЕНМК на головній сторінці (рис. 1).

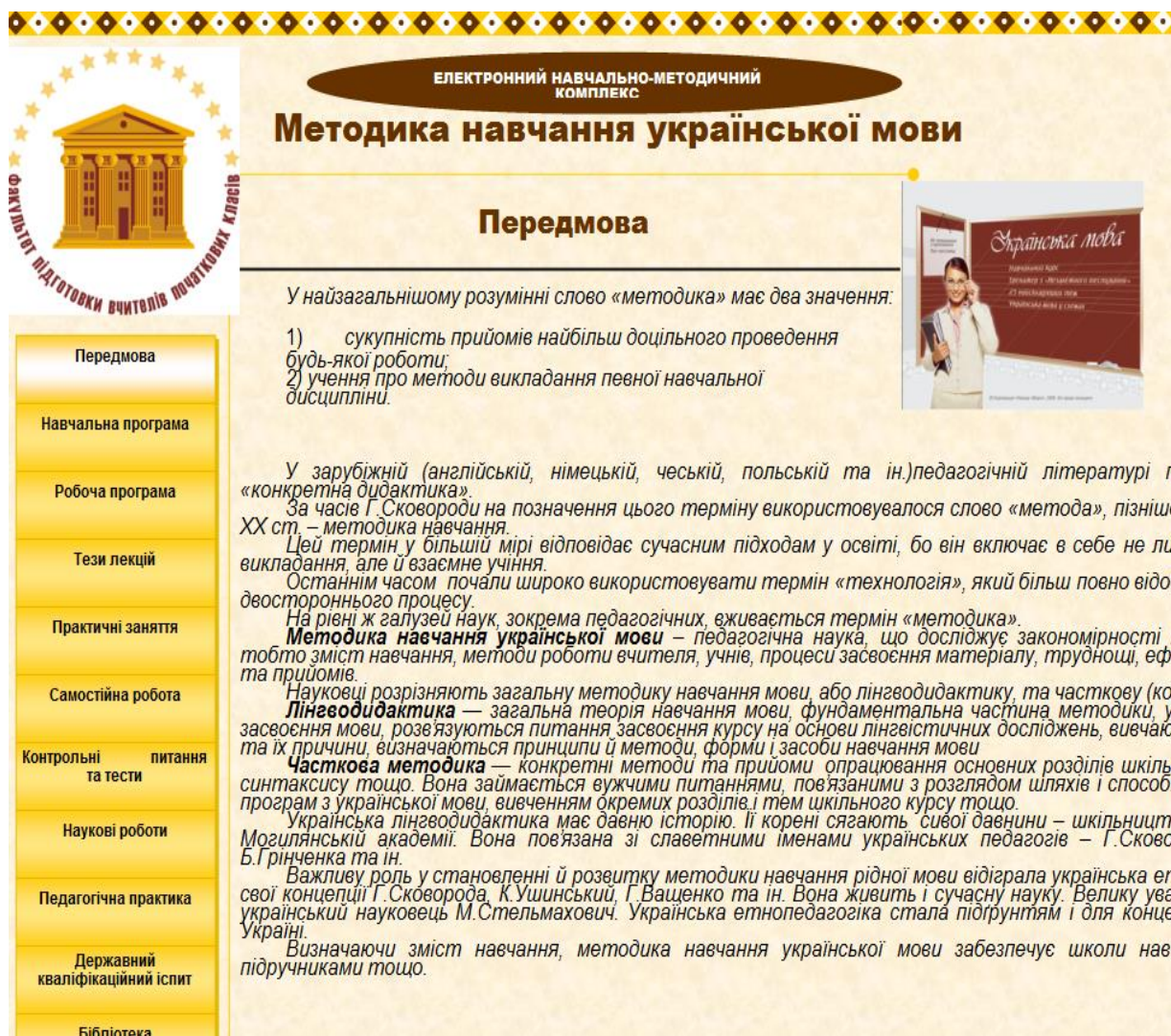


Рис. 1. Головна сторінка ЕНМК з методики навчання української мови в початкових класах

Розмір веб-сторінки в безкоштовних конструкторах сайтів не завжди дозволяє розмістити певний документ у повному обсязі, тому доцільно оформлювати сторінки ЕНМК за допомогою гіперпосилань (рис. 2).

ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС

Методика навчання української мови

Навчальна програма

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
Кафедра теорії і практики початкової освіти

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

(назва навчальної дисципліни)
підготовки здобувачів ступеня вищої освіти бакалавр
(назва рівня вищої освіти)
спеціальності 6.010102 Початкова освіта
(шифр і назва спеціальності)
спеціалізацій: «Музика», «Хореографія»,
«Англійська мова», «Інформатика»

[Вступ](#)
[Мета і завдання вивчення дисципліни](#)
[Коло компетентностей і ключових результатів навчання](#)

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни за змістовими модулями:

[1. Вступ. Методика навчання грамоти.](#)
[2. Методика вивчення мовної теорії.](#)
[3. Електронна підручниця в початковій школі.](#)

Сторінка «Навчальна програма»

Передмова
Навчальна програма
Робоча програма
Тези лекцій
Практичні заняття
Самостійна робота
Контрольні питання та тести
Наукові роботи
Педагогічна практика
Державний кваліфікаційний іспит
Бібліотека

Рис. 2. Сторінка «Навчальна програма» ЕНМК з методики навчання української мови

Так, сторінки «Навчальна програма» та «Робоча програма» містили зміст відповідних документів. На наступній сторінці «Тези лекцій» подано теми лекцій усього курсу, розподілені за змістовими модулями. Тема кожної лекції є гіперпосиланням на її тези переважно у форматі *.html*. Зауважимо, що, розробляючи тези лекцій, ми надавали перевагу не текстовій формі викладу, а виконували їх у вигляді положень, тверджень, таблиць, схем, аудіо-, відеофрагментів, графіків, інших зображень тощо, тобто намагалися вповні використовувати можливості, що їх надає електронна форма НМК.

Через це тези лекцій у форматах *.doc* та *.html* також наповнені гіперпосиланнями на інші документи. Аналогічно оформлено й сторінку «Практичні заняття». На ній подано теми практичних за змістовими модулями, ці ж назви є гіперпосиланнями на документ у форматах *.doc* чи *.html*, де наведено структурний план кожного заняття, вказано бали, які студент може отримати на ньому і за які види робіт, завдання для підготовки до наступного заняття тощо.

4. *Дистанційні курси з дисциплін «Методика навчання української мови в початковій школі»* (<http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/course/view.php?id=154>) для підготовки здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра та «Методика навчання у ВНЗ методики мови початкової

школи» (<http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/course/view.php?id=223>) й «Електронна лінгвометодика» (<http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/course/view.php?id=221>) для підготовки здобувачів ступеня вищої освіти магістра спрямовано на запровадження елементів дистанційної освіти з усіма властивими цій формі технологіями та їх перевагами в освітній процес на факультетах підготовки вчителів початкової школи (рис. 3).

Методика навчання української мови в початковій школі

Викладач: Інна Анатоліївна Хижняк



Дистанційний курс «Методика навчання української мови в початковій школі» розроблено на основі навчальної програми нормативної дисципліни «Методика навчання української мови» циклу фахової підготовки освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів напрям 01013 – Початкова освіта.

Дистанційний курс спрямовано на опанування як усього курсу методики, так і його окремих тем, винесених на самостійне опрацювання, індивідуальну роботу та ін. Найбільше дистанційний курс стане у нагоді для поширення й поглиблення знань, відпрацювання основних лінгвометодичних умінь та професійних навичок студентів заочної форми навчання, що на аудиторних заняттях отримують лише базові основи курсу методики навчання української мови.

Рис. 3. Титульна сторінка дистанційного курсу з лінгвометодики на сайті дистанційного навчання ДВНЗ «ДДПУ»

Структура та технології дистанційного навчання в усіх курсах були аналогічними, так само як і послідовність їх розроблення й технічної реалізації. У дистанційних курсах відображено заплановану в силабусі структуру дисципліни, що її, на нашу думку, краще не «прив'язувати» до конкретної кількості годин робочої програми, адже вона може змінюватися рік від року, а відобразити загальну структуру дисципліни, регламентовану навчальною програмою. Так, у дистанційному курсі

«Методика навчання української мови в початковій школі» на основі навчальної програми з дисципліни та силабусу курсу виокремлено 3 змістових модулі і 20 тем, що їх формують (рис. 4).

У складі кожної теми в структурі дистанційних курсів е-лінгвометодичного контенту представлено як мінімум 5 елементів: гіпертекст теоретичного мінімуму, презентація до нього або відеолекція, практичні завдання, контрольні завдання (тести), завдання для самостійної роботи. Дистанційні курси містять також глосарії, що презентують тлумачення основних термінів навчальної дисципліни і зміст яких формувалася перед укладанням теоретичного мінімуму курсу.

Змістовий модуль 1. ВСТУП. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРАМОТИ.	
Наукові основи методики навчання грамоти	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1 Файл 1
Основні періоди й етапи навчання грамоти. Добукварний період.	Сторінка 1 Файл 1 Завдання 1 Тест 1
Основні періоди навчання грамоти. Букварний та післябукварний періоди	Сторінка 1 Файл 1 Завдання 1 Тест 1
Методика навчання письма	Сторінка 1 Файл 2 Завдання 1 Тест 1
Змістовий модуль 2 МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ МОВНОЇ ТЕОРІЇ.	Сторінка 1 Файл 1 Завдання 1 Тест 1
Методи, прийоми і засоби навчання української мови	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Типи та технологія проведення уроків рідної мови	Сторінка 1 Файл 1 Завдання 1 Тест 1
Методика навчання основ фонетики, орфографії і графіки	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Методика навчання лексики та фразеології	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Методика навчання лексики та фразеології	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Методика навчання будови слова й словотвору	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Методика засвоєння граматики	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Методика вивчення елементів синтаксису	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Методика формування орфографічної пильності	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Позаурочна робота з рідної мови	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Методика навчання української мови як другої	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Змістовий модуль 3. ЗАСОБИ ЕЛЕКТРОННОЇ ЛІНГВОМЕТОДИКИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Електронні підручники і посібники з української мови для початкової школи	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Електронні лінгвістичні тести для молодших школярів	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
Депозитарій електронних мовних ресурсів	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1

Рис. 4. Структура дистанційного курсу «Методика навчання української мови в початковій школі»

Практичні завдання в дистанційних лінгвометодичних курсах мають як репродуктивний характер: проаналізувати поданий аудіо чи відеофрагмент (уроку мови, дидактичного матеріалу тощо), текстовий чи графічний дидактичний матеріал, нормативну документацію, підручники й посібники з курсу, визначити етапи уроку (заняття), методи і прийоми, типи вправ тощо та надіслати викладачу текстовий аналіз, текстову відповідь; так і конструктивний (продовжити поданий фрагмент чи план-конспект уроку, виправити методичні помилки в поданому дидактичному чи практичному матеріалі тощо); та творчий, який переважає в дистанційних курсах й здебільшого реалізується через розроблення вправ, фрагментів уроків мови в початковій школі (лінгвометодики у виші), цілих уроків, їх наочного супроводу.

Виконання завдань останнього типу перевірялося в дистанційному курсі двома шляхами: надсиланням викладачу текстових і графічних

розробок (на початку курсу) та моделюванням здобувачем навчально-виховного процесу за власними розробленнями, записом цього процесу на відео і надсиланням викладачу відеозапису. Другий шлях ми зауважили дидактично вигіднішим для педагога, адже він отримує змогу оцінити не лише правильність виконання конкретного завдання, але й рівень розвитку професійної й зокрема лінгвометодичної компетентності здобувача ступеня вищої освіти. У дистанційних курсах додатково застосовувалися технології дистанційного навчання, зокрема веб-форуми, чати, веб-квести, вебінари, Віківікі, веб-тренінги, веб-конференції та ін.

Упровадження авторського е-лінгвометодичного контенту в практику фахової підготовки вчителів початкової школи засвідчило значне підвищення рівня їхніх знань з електронної лінгвометодики вже на рівні бакалавріату й особливо – в магістратурі; методичних умінь щодо застосування засобів електронної лінгвометодики на уроках української мови в початковій школі та заняттях із лінгвометодики у виші; проєктивних умінь, що стосуються самостійного розроблення та виготовлення таких засобів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, необхідність змін у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи, спричинених тенденціями інформатизації навчання на всіх освітніх ступенях, обумовлює необхідність упровадження в практику їхньої професійної освіти додаткових контентних засобів навчання.

Прикладом системи таких засобів для формування готовності майбутніх фахівців початкової освіти до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності є авторський е-лінгвометодичний контент, що включає такі складники: навчально-методичний посібник «Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи», призначений для студентів бакалаврату; підручник «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» для здобувачів ступеня вищої освіти магістра; електронний навчально-методичний комплекс із дисципліни «Методика навчання української мови»; дистанційні курси з дисциплін «Методика навчання української мови в початковій школі» для підготовки здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра та «Методика навчання у ВНЗ методики мови початкової школи» й «Електронна лінгвометодика» для підготовки здобувачів ступеня вищої освіти магістра.

Вважаємо, що лише системне запровадження пропонованого е-лінгвометодичного контенту в практику фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи надає змогу сформувати в них готовність до застосування засобів е-лінгвометодики в професійній діяльності, що є нагальною потребою сучасної початкової школи. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні структури цього особистісного феномену майбутнього фахівця початкової освіти та компонентів і критеріїв вимірювання його сформованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : [учебн. пособ.] / М. А. Бовтенко. – М. : Флинта-Наука, 2005. – 215 с.
2. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гарцов Александр Дмитриевич. – М., 2009. – 534 с.
3. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади комп'ютерної лінгводидактики / І. І. Костікова. – Вінниця : «Поділля 2000», 2007. – 240 с.
4. Пиотровская К. Р. Современная компьютерная лингводидактика / К. Р. Пиотровская // Научно-техническая информация. – Сер. 2. Информационные процессы и системы. – М., 1991. – № 4. – 33 с.
5. Хижняк І. А. Електронна лінгвометодика у ВНЗ : [підручн. для здоб. ступ. вищ. осв. магі.] / І. А. Хижняк. – Слов'янськ : ТОВ «Видавництво «Друкарський двір», 2016. – 260 с.
6. Хижняк І. А. Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи : [навч.-метод. посіб.] / І. А. Хижняк. – Слов'янськ : ТОВ «Видавництво «Друкарський двір», 2016. – 152 с.
7. Beatty K. Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning / K. Beatty. – New York : Longman, 2010. – 248 p.
8. Hubbard P. Computer Assisted Language Learning : Vol 1 (Critical Concepts in Linguistics) / P. Hubbard. – London : Routledge, 2009. – 20 с.
9. Levy M. Review : M. Warschauer, Learning in the Cloud / M. Levy // Language Learning & Technology. – 2013. – Vol. 17 (1). – P. 64–68.

REFERENCES

1. Bovtenko, M. A. (2005). *Kompiuternaia linyhvodidaktika [Computer linguodidactics]*. M.: Flynta-Nauka. [in Russian].
2. Hartsov, A. D. (2009). *Elektronnaia linyhvodidaktika v sisteme innovatsionnoho yazykovoho obrazovaniia [Electronic linguodidactics in innovative language education system]*. M. [in Russian].
3. Kostikova, I. I. (2007). *Teoretyko-metodychni zasady kompiuternoi linyhvodydaktyky [Theoretical and methodological foundations of computer linguodidactics]*. Vinnytsia: "Podillia 2000". [in Ukrainian].
4. Piotrovskaiia, K. R. (1991). *Sovremennaiia kompiuternaia linyhvodidaktika [Modern computer linguodidactics]*. M. [in Russian].
5. Khyzhniak, I. A. (2016). *Elektronna linyhvometodyka u VNZ [Electronic linguomethodic in universities]*. Sloviansk: TOV "Vydavnytstvo "Drukarskyi dvir". [in Ukrainian].
6. Khyzhniak, I. A. (2016). *Zasoby elektronnoi linyhvometodyky dlia pochatkovoii shkoly [Tools of the electronic linguomethodic for primary school]*. Sloviansk: TOV "Vydavnytstvo "Drukarskyi dvir". [in Ukrainian].
7. Beatty, K. (2010). *Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning*. New York: Longman. [in English].
8. Hubbard, P. (Ed.) (2009). *Computer Assisted Language Learning: Vol 1 (Critical Concepts in Linguistics)*. London: Routledge [in English].
9. Levy, M. (2013). Review: M. Warschauer, Learning in the Cloud. *Language Learning & Technology*, 17 (1), 64–68. [in English].

РЕЗЮМЕ

Хижняк Інна. Э-лингвометодический контент в системе подготовки учителей начальной школы к применению средств электронной лингвометодики в профессиональной деятельности.

В статье обосновывается важная роль системной подготовки будущих учителей начальной школы к применению средств электронной лингвометодики в профессиональной деятельности. В этой связи автор считает необходимым внедрение в их профессиональную подготовку собственного учебного контента по электронной лингвометодике, включающего учебно-методическое пособие, учебник, электронный учебно-методический комплекс и три дистанционных курса по лингвометодическим дисциплинам для студентов бакалаврата и магистратуры специальности «Начальное образование».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель начальной школы, информатизация образования, электронная лингвометодика, средства электронной лингвометодики, учебный контент, электронный учебно-методический комплекс, дистанционный курс.

SUMMARY

Khyzhnyak Inna. E-linguomethodological content in the primary school teachers training system to use the electronic linguomethodology tools in their professional activity.

The important role of primary school teachers' systemic training to use the electronic linguomethodological tools in their professional activities is substantiated in the article. In this regard, the author considers it necessary to implement their own learning content of the electronic linguomethodological training. Firstly, author's e-linguomethodological content includes educational and methodological manuals "Tools of the electronic linguomethodology for primary school" for bachelor's level students. Its second component is the textbook "Electronic linguomethodology in universities" for master's level students. Next – electronic educational-methodological complex of discipline "Methodology of teaching Ukrainian language" and three distance learning courses: "Methodology of teaching Ukrainian in primary school" for bachelor's level students and "Methodology of teaching language in elementary school" and "Electronic linguomethodology in universities" for master's level students.

In the article the methodology of implementation of each component of author's e-linguomethodological content in the future primary school teacher training in the university is revealed. The author argues that only systematic its application can ensure forming of a future primary school teachers' readiness to use the electronic linguomethodological tools in their professional activity and this quality is urgently needed for a modern primary school teacher.

In this article the author used complex of theoretical and empirical scientific research methods. Theoretical methods include: systematic analysis of philosophical, psychological, pedagogical and linguomethodological scientific literature about the future primary school teacher training; study, instructional and regulatory documentation for the pedagogues of the linguomethodological disciplines in the pedagogical universities; retrospective and evolutionary analysis of electronic linguomethodology, etc. Empirical methods are: monitoring of the educational process at the primary school and primary school teacher training faculties with the implementation of the components of the author's e-linguomethodological content; interviews with students, primary school teachers and others.

Key words: professional training, primary school teacher, informatization of education, electronic linguomethodology, electronic linguomethodological tools, educational content, electronic educational-methodological complex, distance course.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ

З'ясовано та схарактеризовано основні структурні компоненти професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів. Проаналізовано різні підходи до визначення складових досліджуваного феномену. Зроблено висновок, що структуру професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів доцільно відобразити у взаємодії мотиваційно-ціннісного (відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку спрямованість інтересів і потреб та розуміння професійних цінностей, спрямованих на самореалізацію в процесі професійної діяльності), змістово-операційного (наявність професійних знань і вмінь та набутого професійного досвіду), виконавсько-творчого (передбачає здатність до активної самореалізації поряд із самореалізацією в межах репродуктивної діяльності та складається зі здатності до творчості та професійної інтуїції), регулятивного (здатність до саморегуляції та професійної рефлексії) компонентів.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, професійно-виконавська самореалізація, структура, компонент, студент-вокаліст.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни політичної, економічної, духовної сфер життя людства призводять до змін у професійних цінностях, що відображається на професійній самоідентифікації майбутніх фахівців. До того ж, соціальні умови, обставини й ситуації виступають об'єктивними факторами та є просторово-часовим контекстом самореалізації студентів як майбутніх професіоналів. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема студентів-вокалістів. Відтак, виникає необхідність в узгодженні завдань фахової підготовки, її форм і методів з метою формування різнобічної та творчої особистості. Таким чином, існує потреба в подальшій модернізації змісту навчання майбутніх викладачів музичного мистецтва, а також створенні передумов для вдосконалення механізмів їх саморозвитку й самореалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема самореалізації знайшла відображення в науковій літературі. На філософському рівні самореалізація розглядається як предмет філософського дослідження (Л. Циренова), соціальний процес (В. Муляр), феномен культури (М. Недашковська), фактор управління (А. Шинкін), досліджується в аспекті розвитку знань (Н. Чевтаєва). На соціологічному рівні виявленню особливостей самореалізації людини в конкретних соціокультурних умовах присвячені дисертаційні дослідження І. Махоліної та Г. Чернявської. На психологічному рівні дослідження самореалізації особистості в контексті

людської життєдіяльності здійснено Л. Коростильовою. А як предмет прикритої культурології самореалізація розглянута Л. Брильовою.

До того ж, проблема формування самореалізації стала предметом розгляду в наукових працях Л. Божович, О. Кащенко, В. Мерліна, В. Сафіна, Є. Савонько, у дисертаціях І. Блощинського, П. Бреся, О. Кувшинова, М. Ларіонової, О. Меженцева, С. Міронової, О. Роденкової та ін. Дослідники обрали для вивчення психологічну основу, види, функції та рівні цього феномену. Зарубіжні й вітчизняні вчені К. Альбуханова-Славська, Л. Коростильова, А. Марков, А. Нісбет, Л. Рос, Л. Рудкевич, Є. Рибалко, О. Советова та ін. дійшли висновку, що професійна діяльність є однією з провідних сфер життєдіяльності й самореалізації людини.

У педагогічному аспекті дослідженню проблеми самореалізації присвячені такі роботи:

- самореалізація в контексті навчально-виховного процесу вивчена Л. Бурою, І. Морозовою, О. Нікітіною, К. Паталаха та ін.;
- самореалізація в межах освітніх систем знайшла відображення в роботах С. Іванова, Т. Розової та ін.;
- в аспекті творчості самореалізація вивчена в дисертаційних дослідженнях І. Бошук, Л. Дроздикової, В. Садової та ін.;
- дослідженню окремих засобів самореалізації присвячені дисертаційні роботи Н. Белобородова (соціальна творчість), Н. Дмитрук (самостійні роботи), С. Ємельянцева (конкурси досягнень);
- питання педагогічного керівництва процесом самореалізації розглянуто в дисертаціях С. Сулейманової, Н. Шишаріної та ін.

Аналіз наукової літератури призводить до розуміння того, що питання, пов'язані із самореалізацією, зокрема професійно-виконавською, студентів-вокалістів під час занять з постановки голосу, не знайшли свого відображення в наукових розвідках. Не дивлячись на важливість самореалізації в процесі становлення майбутнього фахівця з музичного мистецтва, досліджень даного питання невелика кількість. У зв'язку з цим виникає протиріччя між необхідністю опори на самореалізацію особистості студента-вокаліста під час занять з постановки голосу й неможливістю її використання через недостатність теоретичного, концептуального й технологічного забезпечення даного процесу.

Мета статті – з'ясувати та схарактеризувати основні структурні компоненти професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів.

Методи дослідження. Для з'ясування основних структурних компонентів досліджуваного феномену нами було використано теоретичні методи дослідження, а саме: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння й узагальнення, конкретно наукові – метод термінологічного аналізу, застосування якого дозволило уточнити основоположні поняття дослідження; структурно-логічний, який дозволив

з'ясувати структурні компоненти професійно-виконавської самореалізації, структурно-функціональний, що уможливив сутнісну характеристику структури досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Важливим етапом формування особистості студента-вокаліста є його готовність до професійно-виконавської самореалізації. На наше переконання формування такої готовності можливе під час занять з постановки голосу, у результаті вивчення якого студенти повинні знати історико-стильові особливості у сфері вокалу; особливості співацького процесу, критерії якості співу й виконавської майстерності, можливості розвитку вокального слуху в процесі вокального художньо-естетичного та духовного виховання учнів; методи і прийоми формування розвитку та охорони співацького голосу вихованців різних вікових категорій; вокально-педагогічний репертуар відповідно до типу голосу й рівня підготовки учнів, а також уміти свідомо володіти голосом на основі певного рівня розвитку вокально-технічних і виконавсько-творчих навичок; варіативно застосовувати методи та прийоми вокального навчання; аналізувати вокально-навчальний матеріал; удосконалювати свій знаннево-практичний досвід відповідно до вимог часу.

Вважаємо, що зазначені знання й уміння якраз і сприяють подальшій професійно-виконавській самореалізації студентів факультетів мистецтв.

У даному контексті важливим видається акцентування уваги на тому, що більшість сучасних педагогів і психологів наголошують на необхідності створення в навчально-виховному процесі таких умов на основі професійної самореалізації, які б давали можливість вільного вибору, ухвалення власного рішення, а також творчого самопрояву.

З'ясування структурних компонентів професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів вимагає розгляду трактування сутності професійної самореалізації майбутнього вчителя музики на основі поліаспектності. Такий підхід дав можливість українській дослідниці А.Зарицькій й визначити даний феномен як процес цілеспрямованого втілення акмеологічно-актуалізованих особистісних обдарувань, кваліфікаційних знань, умінь, навичок і методичної майстерності майбутнього вчителя музики в педагогічній та соціокультурній життєтворчості [2, 6].

Готовність майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації розглядається науковцем як інтегроване цілісне новоутворення, детерміноване мірою індивідуально-продуктивного опредметнення сутнісних сил, культивуванням природних спроможностей, яке характеризується спрямованістю на відповідну діяльність (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-операційною досконалістю (наявність фахових знань, умінь, навичок), самосвідомістю (здатність до самоконтролю, самовдосконалення, саморефлексії),

комплексом індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують досягнення вчителем музики професійного акме [2, 6].

У контексті даного дослідження вважаємо, що для кращого розуміння структури професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів слід розглянути основні структурні компоненти готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної самореалізації, оскільки, на наш погляд, під час навчання у вищому навчальному закладі здебільшого відбувається формування саме готовності до професійної самореалізації. Отже, такими структурними компонентами А. Зарецькою визначено:

- емотивно-ціннісний, складниками якого є особистісно-професійні мотиви, пізнавальний інтерес, потреба самореалізації в музично-педагогічній діяльності та самовдосконаленні продуктивних компетентностей; емоційна чутливість, емоційна стійкість, емоційний інтелект, емпатійність; аксіологічний світогляд студентів;

- когнітивно-діяльнісний, що інтегрує фахову компетентність майбутнього вчителя музики, знання акмеологічної природи професійної самореалізації (директивно-нормативні, педагогічно-методологічні, психологічні, знання з теорії та методики навчання, знання з теорії та методики музичної освіти, комунікативні знання), сенсорне мислення, індивідуально-творчий стиль музично-педагогічної діяльності та інноваційно-технологічну компетентність;

- рефлексивно-регулятивний, який акумулює вміння майбутнього вчителя музики (перспективні, ситуативні, ретроспективні); модальність самооцінки (професійної та особистісної); здатність до акмеологічного саморозвитку у професійній діяльності; уміння педагогічного самоменеджменту [2, 7].

Щодо визначення структури безпосередньо професійної самореалізації, то єдиної думки в науковій психолого-педагогічній літературі не існує, що, як ми вважаємо, пов'язано з професійною діяльністю фахівця.

Так, вітчизняні дослідниці О. Економова та Е. Макарова зауважують, що зміст підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва повинен бути спрямований на формування у студентів-вокалістів таких компонентів самореалізації:

- самовизначення – вироблення своєї позиції в житті, світогляду, розуміння суспільних процесів, уміння поставити завдання й відповідно діяти;

- самореалізація – утвердження себе як особистості, розвиток творчих здібностей (наукових, художніх, технічних);

- самореабілітація – наявність можливостей захистити себе культурними засобами в несприятливому оточенні, відстояти свою позицію, установити злагоду [1, 46].

Отже, дослідниці слідом за українським науковцем Н. Кузьміним акцентують увагу на тому, що саморозвиток і самореалізація активно

сприяють самоосвіті, а саме: необхідності вдосконалення навчально-виховного процесу зумовлює потребу в майбутніх викладачів «постійно розширювати й поглиблювати професійні знання, уміння, навички, широко використовувати у практиці досягнення психолого-педагогічних і суміжних мистецьких предметів, передового досвіду» [4].

Цінною для нашого дослідження є наукова розвідка Л. Цурикової, яка в структурі самореалізації виокремила такі компоненти: мотиваційно-цільовий (потреби, мотиви, цілі), змістовий (потенційні можливості, тобто задатки, здібності та знання, вміння й навички, все те, що може бути актуалізовано) та регулятивний (рефлексивність і самостійність) [6, 41].

Інший науковець М. Ярославцева, аналізуючи погляди вчених щодо структури самореалізації особистості й ураховуючи специфіку професійної самореалізації студента в межах педагогічної практики, особливості практичної діяльності вихователів дітей дошкільного віку, вважає, що структуру професійної самореалізації можна представити у взаємодії таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-регулятивного та творчого [7, 231].

Дослідниця наголошує, що одним із основних компонентів професійної самореалізації студентів є мотиваційно-ціннісний, у якому інтегровано мотиви, педагогічні цінності, що забезпечують прагнення студентів оволодіти знаннями, уміннями й навичками професійної діяльності [7, 231].

Погоджуємося з М. Ярославцевою, що важливу роль у структурі професійної самореалізації студентів відіграє когнітивний компонент, до змісту якого вона відносить професійну компетентність та професійну надійність [7, 234].

Наступною складовою професійної самореалізації студентів, на думку вказаного науковця, є рефлексивно-регулятивний компонент, до якого вона відносить саморегуляцію та професійну рефлексію [7, 235].

Творчий компонент структури професійної самореалізації студентів містить педагогічну творчість і професійну мобільність. Відомо, що педагогічна діяльність майбутнього фахівця є однією з творчих галузей, оскільки, незважаючи на наявність нормативних, алгоритмічних і режимних процесів, охоплює велику кількість нестандартних, непередбачених і проблемних ситуацій, розв'язання яких вимагає постійного прояву творчих можливостей та професійної мобільності [7, 236].

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне звернутися до результатів дисертаційного дослідження вітчизняного науковця К. Сергєєвої «Методичні засади професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки», у якому структура професійної самореалізації визначається як єдність потребово-мотиваційного, функціонально-технологічного, творчо-

дослідницького та комунікативно-регулятивного компонентів. У визначенні структури професійної самореалізації магістрів-піаністів дослідниця спиралася передусім на структурні компоненти їх професіограми, що відображені в потребово-мотиваційному, функціонально-технологічному та комунікативно-регулятивному компонентах самореалізації, а також на стадії досягнення професійної самореалізації, що відображають процес особистісного та професійного становлення індивіда [5, 86].

На основі аналізу наукової літератури з досліджуваного питання ми виокремили такі структурні компоненти професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів: мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, виконавсько-творчий та регулятивний.

Розглянемо кожен із компонентів професійної самореалізації, його складові та показники.

Наголосимо, що мотиви професійно-виконавської самореалізації разом із прагненням постійного внутрішнього самовдосконалення спираються на внутрішні цінності людини, її життєві цілі, активність у прагненні власного розвитку. Важливо зазначити, що вітчизняні психологи Л. Виготський, С. Рубінштейн та А. Леонтьєв розуміють мотивацію як одну з необхідних передумов діяльності людини, що визначається як спрямована полімотивована активність суб'єкта. Мотиваційну сферу вчені вважають основою або ядром професійної діяльності.

Складовими мотиваційно-ціннісного компонента професійно-виконавської самореалізації є цінності, що відображають професійну орієнтацію студентів-вокалістів під час професійної діяльності. Цінності є основою формування особистості, цілей її діяльності та розвитку ціннісних орієнтацій. Цінності у сфері професійної діяльності існують у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій.

Зауважимо, що цінності, якими керується майбутній фахівець у процесі професійної підготовки, пов'язані з його світоглядною позицією, особистісними пріоритетами, інтересами та звичками.

У контексті розгляду сутності мотиваційно-ціннісного компонента професійно-виконавської діяльності слід зазначити, що здійснення професійної діяльності потребує психологічної готовності до неї, що виражається в позитивному ставленні до себе як до суб'єкту професійної діяльності, або у сформованій позитивній Я-концепції. Відповідно Я-концепція будується на професійних цінностях фахівця та включає образ «ідеального професіонала», який визначає рівень професійних домагань.

Цінним для нашого дослідження є результати наукового дослідження вченого Г. Коломійця, який вирізняє три групи життєвих цінностей студента-музиканта, що відображають рівні його стосунків із собою та навколишнім світом, а саме: 1) ціннісне ставлення до музичного мистецтва, до цінності музики (її змістового аспекту на основі

загальнолюдських цінностей та прекрасного музичного – засобам виразності), які синтезуються в образ музичного світу; 2) ціннісне ставлення до себе як музиканта – образ «Я-музикант»; 3) ціннісне ставлення до майбутньої професії (пошук змісту), з якого виростає образ майбутньої музичної діяльності [3, 1].

Таким чином, складовими мотиваційно-ціннісного компонента професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів на заняттях з Постановки голосу визначаємо:

- наявність усвідомленої потреби у професійно-виконавській самореалізації, тобто визначення професійно-виконавської самореалізації як смисложиттєвої цілі;

- позитивна Я-концепція, тобто прийняття себе як професіонала у своїй галузі;

- високий рівень особистісної самоорганізації та особистісної активності;

- сформовані професійно-значимі якості та професійно-ціннісні орієнтири (педагогічне мислення, рефлексивні здатності, чітке уявлення про майбутню професію («образ» професії) та наявність особистого професійного еталону («образ Я» у професії).

Наступним компонентом професійно-виконавської самореалізації студентів факультетів мистецтв, визначеним нами вище є змістово-операційний. Критерієм сформованості змістово-операційного компонента є ступінь сформованості знань щодо використання педагогічно-виконавських умінь у навчальній діяльності (показники: уміння саморегуляції та самокорекції емоційного стану; наявність досвіду навчальної роботи з даними; здатність до аналізу та вирішення педагогічних ситуацій).

У результаті аналізу наукової літератури нами було з'ясовано, що структуру змістово-операційного компонента складають:

- професійні знання й уміння, або змістова складова;
- набутий професійний досвід студента, або досвідна складова.

Зауважимо, що змістова складова містить володіння фаховими знаннями з історії та теорії музики, психології та педагогіки, естетики та методики навчання вокалу, а також знання «золотого фонду» вокального репертуару.

Наголосимо, що оволодіння всіма необхідними професійними знаннями, уміннями й навичками, усвідомлення своєї відповідності всім освітньо-кваліфікаційним вимогам, відчуття успішно виконаного професійного завдання надає студентові впевненості у своїх цілях та наближає до самореалізації.

Досвідна складова змістово-операційного компонента професійно-виконавської самореалізації студента-вокаліста включає його виконавський і педагогічний досвід, а також науково-методичний, що

набувається в процесі написання та захисту кваліфікаційної роботи, та досвід професійної адаптації, наявність якого оптимізує подальшу професіоналізацію студента.

Третім компонентом, визначений нами, є виконавсько-творчий. Критерієм сформованості виконавсько-творчого компонента є міра творчого використання набутих знань і вмінь у процесі підготовки до педагогічної діяльності (показники: вільне оперування музичним матеріалом; уміння творчо працювати над літературним текстом вокального твору; потреба в самовираженні у процесі виконавської творчості).

Відповідно, складовими виконавсько-творчого компоненту професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів є:

- розвинене музичне мислення (здатність до глибокого та адекватного сприйняття та інтерпретації змісту музичного твору);
- творчі якості (розвинена музична фантазія, артистизм, образне багатство);
- виконавська активність та стійкий інтерес.

Останнім компонентом професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів є регулятивний. Критеріями даного компонента нами визначено саморегуляцію та професійну рефлексію. Погоджуємося з науковцями, які пов'язують феномен самореалізації з такими категоріями, як свобода (Л. Коган, В. Муляр), самодіяльність (Н. Михайлов), воля (Л. Кулик) та самосвідомість (А. Деркач, О. Москаленко та ін.).

Проаналізувавши наукові розвідки зазначених вище вчених, ми дійшли висновку, що професійно-виконавська самореалізація студента можлива лише тоді, коли в нього сформована здатність до цілеспрямованих волевих зусиль, тобто саморегулятивних процесів. Важливим є те, що саморегуляція включає як волеві зусилля студента, пов'язані з постановкою мети, елементами самостійної професійної діяльності, так і виконавчі, коли треба контролювати, послаблювати чи посилювати власні дії.

Саморегуляція не можлива без рефлексії, яка визначається науковцями, як уміння виокремлювати, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії (М. Гінзбург, Є. Ісаєв, Г. Нікіфоров та ін.). Отже рефлексія допомагає студентові сформулювати отримані на певному етапі результати, визначити цілі подальшої роботи та скоригувати подальший шлях свого професійного становлення й самореалізації.

Таким чином, структура професійно-виконавської самореалізації складається з мотиваційно-ціннісного, змістово-операційного, виконавсько-творчого та регулятивного компонентів, представлена на рис. 1.

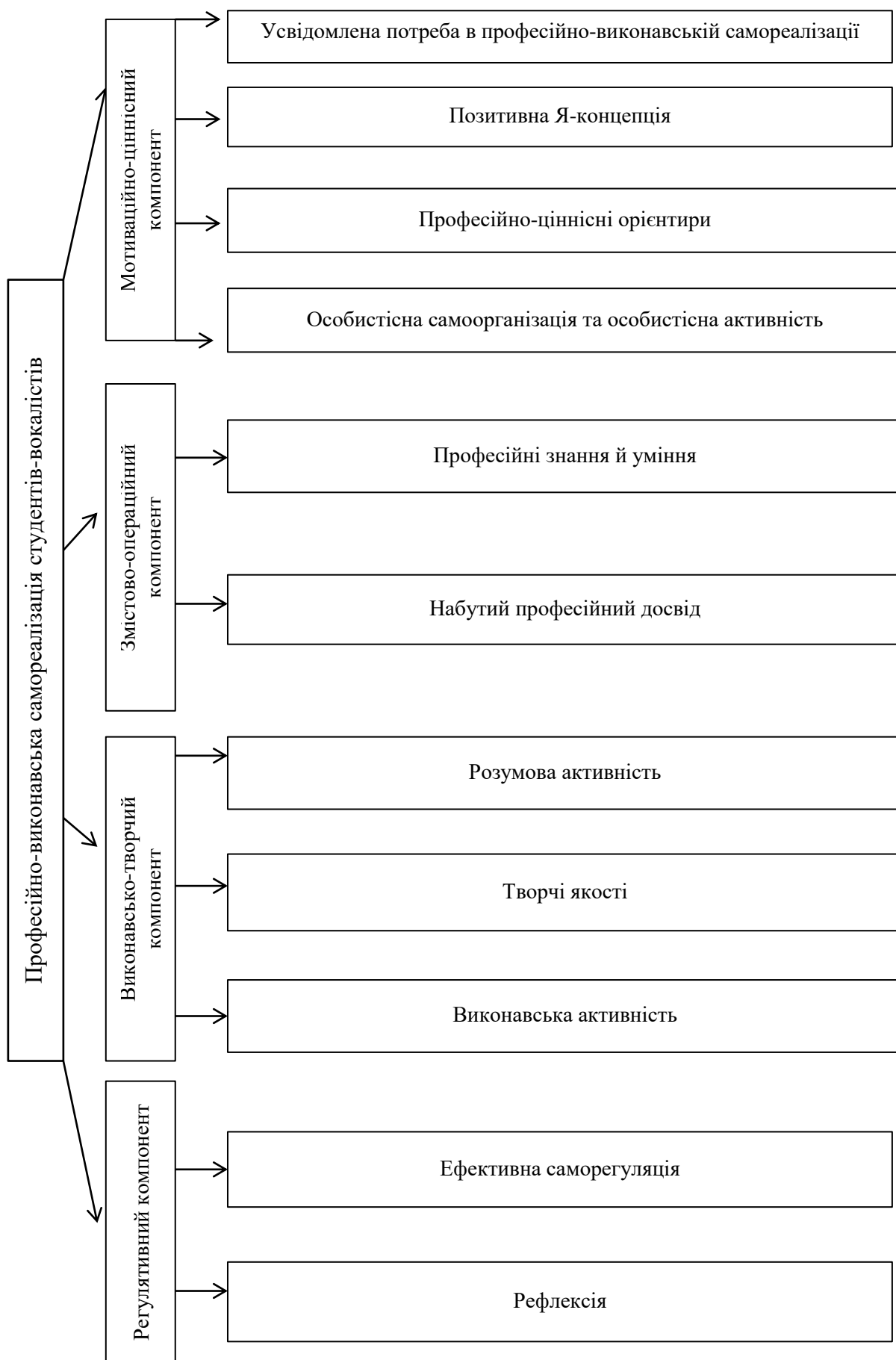


Рис. 1. Структура професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, із зазначеного вище можна зробити висновок, що структуру професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів доцільно відобразити у взаємодії мотиваційно-ціннісного (відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку спрямованість інтересів і потреб та розуміння професійних цінностей, спрямованих на самореалізацію в процесі професійної діяльності), змістово-операційного (наявність професійних знань і вмінь та набутого професійного досвіду), виконавсько-творчого (передбачає здатність до активної самореалізації поряд із самореалізацією в межах репродуктивної діяльності та складається зі здатності до творчості та професійної інтуїції), регулятивного (здатність до саморегуляції та професійної рефлексії) компонентів.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення проблеми. Подальшого вивчення потребують процеси формування професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів під час педагогічної практики, науково-дослідної діяльності та позааудиторній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Економова О. С. Педагогічні засади професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя-музиканта у навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи [Електронний ресурс] / О. С. Економова, Е. В. Макарова. – Режим доступу : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4218/1/Ekonomova_Makarova.pdf.
2. Зарицька А. А. Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Зарицька. – К., 2016. – 20 с.
3. Коломиец Г. Г. «Модель смысла» в музыкальном образовании (об эстетических ориентациях педагога-музыканта [Электронный ресурс] / Г. Г. Коломиец. – Режим доступа : <http://bank.orenipk.ru/Text/t30446.htm>
4. Кузьмин Н. И. Украинская школа музыкального мастерства / Н. И. Кузьмин. – К. : Наукова думка, 1968. – С. 15–18.
5. Сергеева К. М. Методичні засади професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук / К. М. Сергеева. – К., 2012. – 271 с.
6. Цурикова Л. В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лариса Владимировна Цурикова. – Белгород, 2005. – 204 с.
7. Ярославцева М. І. Сутність та складники професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педпрактики / М. І. Ярославцева // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – 2016. – Випуск LXXI. – Том 2. – С. 168–172.

REFERENCES

1. Ekonomova, O. S., Makarova E. V. *Pedahohichni zasady profesiino-tvorchoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia-muzykanta u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchoi pedahohichnoi shkoly [Pedagogical foundations of professional-creative self-realization of the future teacher-musician in the educational process of higher pedagogical school]*. Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4218/1/Ekonomova_Makarova.pdf.

2. Zarytska, A. A. (2016). *Akmeolohichni zasady profesiinoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia muzyky* [Acmeological foundations professional self-realization of the future music teacher] (PhD thesis abstract). Kyiv.
3. Kolomiets, H. H. "Model smysla" v muzykalnom obrazovanii (ob esteticheskikh oriientatsiakh pedahoha-muzykanta ["Model of sense" in musical education (on esthetic orientations of the teacher-musician)]). Retrieved from: <http://bank.Orenipk.ru/Text/t30446.htm>.
4. Kuzmin, N. Y. (1968). *Ukrainskaia shkola muzykalnoho masterstva* [Ukrainian school of music mastery]. K.: Naukova dumka.
5. Serhieieva, K. M. (2012). *Metodychni zasady profesiinoi samorealizatsii mahistriv muzychno-pedahohichnoi osvity v protsesi instrumentalnoi pidhotovky* [Methodological foundations of professional self-realization of the future masters of musical-pedagogical education in the process of instrumental training] (PhD thesis). Kyiv.
6. Tsurikova, L. V. (2005). *Samorealizatsiia studentov v uchebno-profesionalnoi deiatelnosti* [Self-realization of students in learning-professional activity] (PhD thesis). Belhorod.
7. Yaroslavtseva, M. I. (2016). Sutnist ta skladnyky profesiinoi samorealizatsii maibutnikh fakhivtsiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u protsesi pedpraktyky [Essence and components of professional self-realization of the future specialists of preschool education institutions in the process of pedagogical practice]. *Pedahohichni nauky, Issue LXXI, Vol. 2*, 168–172.

РЕЗЮМЕ

Ши Шучао. Структурные компоненты профессионально-исполнительской самореализации студентов-вокалистов.

Выяснены и охарактеризованы основные структурные компоненты профессионально-исполнительской самореализации студентов-вокалистов. Проанализированы различные подходы к определению составляющих исследуемого феномена. Сделан вывод, что структуру профессионально-исполнительской самореализации студентов-вокалистов целесообразно отразить во взаимодействии мотивационно-ценностного (отражает наличие мотивационно-целевой готовности, которая предусматривает устойчивую направленность интересов и потребностей и понимание профессиональных ценностей, направленных на самореализацию в процессе профессиональной деятельности), содержательно-операционного (наличие профессиональных знаний и умений и приобретенного профессионального опыта), исполнительно-творческого (предполагает способность к активной самореализации рядом с реализацией в пределах репродуктивной деятельности, что и состоит из способности к творчеству и профессиональной интуиции), регулятивного (способность к саморегуляции и профессиональной рефлексии) компонентов.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, профессионально-исполнительская самореализация, структура, компонент, студент-вокалист.

SUMMARY

Shi Shuchao. Structural components of professional-performing self-realization of students-vocalists.

The basic structural components of professional-performing self-realization of students-vocalists are found out and characterized. Different approaches to the definition of components of the investigated phenomenon are analyzed. It is concluded that the structure of professional-performing self-realization of students-vocalists should be reflected in the interaction of motivational-value (reflects the presence of motivation-target readiness, which

implies a steady orientation of interests and needs and understanding of professional values aimed at self-realization in the process of professional activity), content-operational (the availability of professional knowledge and skills and professional experience), performing-creative (involves the ability to active self-realization along with self-realization within the limits of reproductive activity and consists of the ability to creativity and professional intuition), regulatory (the ability to self-regulation and professional reflection) components.

The constituents of motivational-value component of professional-performing self-realization are values that reflect the professional orientation of students-vocalists during their professional activities. Values are the basis for the formation of the individual, the goals of his activities and the development of value orientations. Values in the field of professional activity exist in the form of ideas, ideas, norms, rules, theories.

The criterion for the formation of the content-operational component is the degree of knowledge formation about the use of pedagogical-performing skills in educational activities (indicators: self-regulation skills and self-correction of emotional state, availability of experience in teaching work with data, the ability to analyze and solve pedagogical situations).

The criterion of the formation of the performing-creative component is the measure of creative use of the acquired knowledge and skills in the process of preparation for pedagogical activity (indicators: free operation of musical material, ability to creatively work on the literary text of a vocal work, the need for self-expression in the process of performing creativity).

Criteria of regulatory component the author identified self-regulation and professional reflection.

The prospects of further research are seen in the study of the processes of formation of professional-performing self-realization of students-vocalists during the pedagogical practice, research and extra-curricular work.

Key words: *self-realization, professional self-realization, professional-performing self-realization, structure, component, student-vocalist.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Білокопитов Василь Проект «Тенденції європейської вищої освіти» як джерело інформації та поширення практичного досвіду на європейському освітньому просторі	3
Дацко Ольга Участь Європейської асоціації університетів у формуванні освітньої політики регіону	14
Довгополова Ганна, Степанець Микола Досвід США в підготовці магістрів із педагогічної освіти	25
Креденець Надія Законодавчо-правові аспекти функціонування соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг Австрії та Німеччини	35
Сбруєва Аліна Актуальні проблеми якості викладання у європейській вищій школі: аналіз пріоритетів освітньої політики ЄС	49
Чухно Людмила, Чайковська Ольга, Цар Ірина Створення сприятливих умов для розвитку елітної вищої технічної освіти в Німеччині	64

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бондаренко (Картавая) Юлія Корекція психомоторного розвитку дошкільників зі зниженим зором під час музичного виховання	77
Деньга Наталія Цілеспрямований розвиток професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін у процесі методичної роботи педагогічного коледжу	89
Кожокар Марина Специфіка формування особистості в етнічних студентських товариствах Буковини австро-угорського та румунського періодів	105
Максимовська Наталія Система анімаційної соціально-педагогічної діяльності: інноваційний вимір	121
Нефедченко Оксана Сократівська діалогічна евристика та її розвиток у зарубіжній і вітчизняній освіті	132
Парфілова Світлана, Думенко Інна Інтерактивні технології в контрольно-оцінювальній діяльності вчителя початкових класів.....	145
Приходько Володимир, Томенко Олександр Спорт вищих досягнень: від удосконалення системи підготовки спортсменів до потреби формування спортивної діяльності	156
Рижанова Алла Соціокультурні технології та соціально-педагогічна діяльність в умовах інформаційного суспільства.....	166

Твердохліб Наталія Проблема креативності особистості в наукових дослідженнях.....	175
Титович Андрій, Востоцька Ірина Психічний стан як характеристика психічної діяльності спортсмена.....	183

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ачкасова Світлана Якість, моніторинг та періодичність перегляду освітніх програм у вищому навчальному закладі.....	194
Білова Наталія Модернізація мистецької освіти у вищій школі на засадах автономного навчання	205
Боднарюк Лідія Специфіка навчання української мови студентів-іноземців медичних ВНЗ у групах з англійською мовою викладання	217
Гаврілова Людмила, Орехова Валентина Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи	230
Дегтярьова Тетяна, Скварча Ольга Роль автентичних відеотекстів у процесі формування комунікативної компетенції студентів-іноземців	240
Добровольська Анна Посібник як засіб організації й реалізації інтерактивного навчання майбутніх лікарів і провізорів.....	251
Лун Цюянь Формування художньо-виконавської уваги студента-вокаліста: методичний аспект.....	271
Максименко Тетяна Роль самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу	281
Міхеєнко Олександр Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини як стратегічний чинник забезпечення здоров'я населення України	292
Проворова Євгенія Праксеологічний контекст педагогічної дії майбутнього вчителя музики.....	306
Хижняк Інна Е-лінгвометодичний контент у системі підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності	317
Ши Шучао Структурні компоненти професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів.....	331

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Белокопытов Василий. Проект «Тенденции Европейской ассоциации университетов» как источник и инструмент расширения практического опыта на европейском образовательном пространстве	3
Дацко Ольга. Участие Европейской ассоциации университетов в формировании образовательной политики региона	14
Довгополова Анна, Степанец Николай. Опыт США в подготовке магистров по педагогическому образованию	25
Креденец Надежда. Законодательно-правовые аспекты функционирования социального партнерства в профессиональной подготовке специалистов сферы услуг Австрии и Германии	35
Сбруева Алина. Актуальные проблемы качества преподавания в европейской высшей школе: анализ приоритетов образовательной политики ЕС.....	49
Чухно Людмила, Чайковская Ольга, Цар Ирина. Создание благоприятных условий для развития элитного высшего технического образования в Германии.....	64

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Бондаренко (Картавая) Юлия. Коррекция психомоторного развития в музыкальном воспитании дошкольников с пониженным зрением	77
Деньга Наталия. Целенаправленное развитие профессиональной рефлексии преподавателей математических дисциплин в процессе методической работы педагогического колледжа	89
Кожокарь Марина. Специфика формирования личности в этнических студенческих обществах Буковины австро-венгерского и румынского периодов.....	105
Максимовская Наталья. Система анимационной социально-педагогической деятельности: инновационное измерение... ..	121
Нефедченко Оксана. Сократовская диалогическая эвристика и её развитие в зарубежном и отечественном образовании.	132
Парфилова Светлана, Думенко Инна. Интерактивные технологии в контрольно-оценочной деятельности учителя начальных классов.....	145
Приходько Владимир, Томенко Александр. Спорт высших достижений: от усовершенствования системы спортивной подготовки спортсменов к потребности формирования спортивной деятельности	156

Рыжанова Алла. Социокультурные технологии и социально-педагогическая деятельность в условиях информационного общества	166
Твердохлеб Наталья. Проблема креативности личности в научных исследованиях	175
Титович Андрей, Востоцкая Ирина. Психическое состояние как характеристика психической деятельности спортсмена	183

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ачкасова Светлана. Качество, мониторинг и периодичность пересмотра образовательных программ в высшем учебном заведении	194
Белова Наталья. Модернизация художественного образования в высшей школе на основе автономного обучения	205
Боднарюк Лидия. Специфика обучения украинского языка студентов-иностранцев медицинских вузов в группах с английским языком преподавания	217
Гаврилова Людмила, Орехова Валентина. Структура искусствоведческой компетентности будущих учителей музыки начальной школы.....	230
Дегтярева Татьяна, Скварча Ольга. Роль аутентичных видеотекстов в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов-иностранцев.....	240
Добровольская Анна. Пособие как средство организации и реализации интерактивного обучения будущих врачей и провизоров....	251
Лунь Цюянь. Формирование художественно-исполнительского внимания студента-вокалиста: методический аспект.....	271
Максименко Татьяна. Роль самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей ВУЗа.....	281
Михеенко Александр. Содержание профессиональной подготовки будущих специалистов по здоровью человека как стратегический фактор обеспечения здоровья населения Украины.....	292
Проворова Евгения. Праксеологический контекст педагогического действия будущего учителя музыки	306
Хижняк Инна. Э-лингвометодический контент в системе подготовки учителей начальной школы к применению средств электронной лингвометодики в профессиональной деятельности.....	317
Ши Шучао. Структурные компоненты профессионально-исполнительской самореализации студентов-вокалистов	331

CONTENTS

SECTION I. THE PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Bilokopytov Vasyl. The Project “Trends of European Higher Education” as the source of information and the tool of the practical experience enlargement in European educational area	3
Datsko Olha. Participation of European University Association in the educational policy forming of the region.....	14
Dovhopolova Hanna, Stepanets Mykola. The USA experience in training masters of pedagogical education.....	25
Kredenets Nadiia. Legislative aspects of social partnership functioning in vocational training of service sector specialists in Austria and Germany	35
Sbruieva Alina. Urgent problems of quality of teaching in the European higher school: Analysis of EU educational policy priorities.....	49
Choohno Liudmyla, Chaikovska Olha, Tsar Iryna. The development of elite higher technical education in Germany.....	64

SECTION II. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Bondarenko (Kartava) Yulia. Correction of psychomotor development of preschool children with reduced vision during musical education..	77
Denha Nataliia. The purposeful development of professional reflection of teachers of mathematical disciplines in the process of the methodological work of pedagogical college	89
Kozhokar Maryna. Specific features of the personality formation in ethnic students’ societies of Bukovyna in Austro-Hungarian and Romanian periods	105
Maksymovska Nataliia. Social-pedagogical animation activities system: innovation measurement.....	121
Nefedchenko Oksana. Socratic dialogue heuristics and its development in foreign and native education.....	132
Parfilova Svitlana, Dumenko Inna. The interactive technologies in controlling and evaluation activities of primary school teacher	145
Prukhodko Volodymyr, Tomenko Oleksandr. Sport highest achievements: From improving training athletes to the need to establish sports activities ...	156
Ryzhanova Alla. Socio-cultural technologies and social-pedagogical activities in information society	166
Tverdokhlib Nataliia. The problem of creativity of the personality in scientific researches	175

Tytovych Andrii, Vostotska Iryna. Mental state as characteristic of the mental activity of the athlete	183
---	-----

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Achkasova Svitlana. Quality monitoring and periodical revision of educational programs in higher education.....	194
Bilova Nataliia. Modernization of artistic education in the higher school on the basis of autonomous learning	205
Bodnariuk Lidiia. Specificity of the Ukrainian-language teaching of foreign students of medical universities in groups with English language teaching	217
Havrylova Liudmyla, Oriekhova Valentyna. Structure of art competence of the future primary school music teachers	230
Dehtiarova Tetiana, Skvarcha Olha. Role of authentic videotexts in the process of communicative competence formation in foreign students	240
Dobrovolska Anna. Manual as a means of organization and implementation of interactive teaching of the future doctors and pharmacists	251
Lun Tziuyan. Formation of artistic-performing attention of the student-vocalist: methodological aspect.....	271
Maksymenko Tatyana. The role of independent work in the process of the future teachers' professional training at the higher educational establishment.....	281
Mikheienko Olexander. The content of professional training of the future specialists in human health as a strategic factor in ensuring the health of the population of Ukraine	292
Provorova Yevgeniia. Praxeological context of the future music teacher's pedagogical action.....	306
Khyzhnyak Inna. E-linguomethodological content in the primary school teachers training system to use the electronic linguomethodology tools in their professional activity	317
Shi Shuchao. Structural components of professional-performing self-realization of students-vocalists	331

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2017. – № 5 (69). – 350 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2017.05

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 28.05.2017.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 20,23. Ум. фарб.-відб. 20,23.
Обл. вид. арк. 23,82. Тираж 300 пр. Вид. № 81.

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.

