

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  
№ 2 (76), 2018

CEJSH

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

**Crossref**



Суми  
СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2018

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 № 9 від 26.03.2018)

**Редакційна колегія:**

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

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

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

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

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018

## РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК [378.147:811.111]:004

Ілона Костікова

Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди

ORCID ID 0000-0001-5894-4846

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/003-013

### УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Мета статті полягає у виявленні теоретичного підґрунтя ефективності використання електронних словників на заняттях з англійської мови. Методи дослідження: аналіз, систематизація тощо. Результати дослідження: з'ясування засад, переваг, недоліків використання електронних словників, розкриття класифікації електронних словників. Практичне значення дослідження: методичні поради використання електронних словників. Висновок: ефективність упровадження електронних словників ґрунтується на обізнаності, досвіді, системності їх використання. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у вивченні питань інтеграції електронних словників для різного контингенту користувачів.*

**Ключові слова:** використання, ефективність, навчання, електронний словник, англійська мова, методичні поради, викладач, студент.

**Постановка проблеми.** Як відомо, словники, що з'явилися ще за часів шумерської цивілізації і, постійно змінюючись та вдосконалюючись, дійшли до наших днів – це одне з найдавніших і найвідоміших досягнень світу. Робота зі словником – один із засобів навчання англійської мови, у процесі якого відбувається засвоєння знань на основі аналізу й дослідження словникових статей. Цей вид роботи є одним із найдоступніших прийомів формування лексичної, граматичної, соціокультурної компетенцій.

Використання досягнень сучасної комп'ютерної лексикографії у процесі навчання англійської мови є необхідним. Актуальність теми даної роботи полягає в тому, що останнім часом все гостріше постає доцільність оптимізації процесу викладання англійської мови з використанням сучасних технологій [1], а такий дидактичний засіб, як електронні словники, як правило, виходить за межі навчально-методичного комплексу, проте він стає сполучною ланкою не тільки між дидактикою, методикою, мовознавством, інформатикою, а й між навчанням, інтелектуальним розвитком та ерудицією особистості.

**Аналіз актуальних досліджень.** Сучасні українські науковці з питань вивчення англійської мови – Ю. Г. Білецька [2], І. І. Костікова [5], А. О. Маслюк [7], Л. І. Морська [8], А. В. Шибя [10] – наголошують на необхідності

впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема електронних, які прискорюють і полегшують вивчення англійської мови.

В останніх проведених дослідженнях було презентовано власний певний досвід використання електронних словників у процесі вивчення англійської мови [3; 4; 6]. Однак, невирішеною частиною цього досить актуального питання залишається аналіз теоретичного підґрунтя ефективності використання електронних словників та необхідність методичних рекомендацій щодо їх упровадження.

**Мета статті** – виявити теоретичне підґрунтя ефективності використання електронних словників на заняттях з англійської мови. Для вирішення вказаної мети поставили такі завдання: визначити історичні засади використання електронних словників; з'ясувати переваги й недоліки використання електронних словників; розкрити класифікації електронних словників і надати їх приклади, висловити методичні поради щодо використання електронних словників.

**Методи дослідження.** У роботі використовувався комплекс методів теоретичного дослідження: порівняльний аналіз педагогічних, лінгвістичних джерел із метою визначення стану розробленості проблеми дослідження; аналіз навчально-методичної літератури щодо інтеграції у процес навчання англійської мови електронних словників; систематизація різних підходів на проблему класифікації сучасних електронних словників.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, у 2012 р. Наказом № 1060 Міністерства освіти і науки України було затверджено «Положення про електронні освітні ресурси (ЕОР)», у якому сказано, що ЕОР є складовою навчально-виховного процесу, має навчально-методичне призначення та використовується для забезпечення навчальної діяльності учнів, студентів, вважається одним із головних елементів інформаційно-освітнього середовища. Метою створення ЕОР є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу до якісних навчальних та методичних матеріалів незалежно від місця їх проживання та форми навчання.

Появою комп'ютерної лексикографії як науки ми маємо завдячувати бажанню науковців 40—50-х років ХХ століття використовувати електронні обчислювальні машини (ЕОМ) для перекладу текстів із однієї мови на іншу. Перші електронні словники виникли як продукт досліджень у цій галузі. Розвиток новітніх інформаційних технологій наприкінці ХХ століття зробив можливим використання досягнень комп'ютерної лексикографії при навчанні англійської мови.

Бурхливий розвиток комп'ютерної лексикографії в останнє десятиріччя довів переваги електронних словників над друкованими. Як відомо, більшість паперових словників поділяється на дві категорії. Перша – популярні словники, які зручні, невеликого формату, але досить примітивні.

Часто в кишеньковому словничку неможливо знайти потрібне слово, або його переклад обмежений. Друга категорія – об'ємні професійні видання, громіздкі в користуванні та незручні для швидкого отримання інформації.

На думку українських дослідників [9], серед досягнень української електронної лексикографії треба відзначити наступні ресурси. Перший електронний словник української мови – «Лексикографічна система «Словники України», яка об'єднує п'ять словників, зокрема орфографічний, орфоепічний, синонімічний, антонімічний, фразеологічний. Система містить близько 152 тисяч слів, близько 2,2 тисяч антонімічних пар, 9,2 тисяч синонімічних рядів, 56 фразеологізмів, а також 3 млн. похідних слівформ. Він був випущений накладом у 30 тисяч примірників. У роздрукованому вигляді він зайняв би понад 40 тисяч сторінок формату А-4. Диск «Словники України» був виданий українським мовним інформаційним фондом Національної академії наук України. Доступний он-лайн: <http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>.

Безперечно, електронні словники поєднують великий об'єм зі зручністю користування [4]. Завдання електронних словників – задовольнити потреби найбільшої аудиторії, тому основною їх якісною перевагою має бути швидкість, зручність, корисність. Вони повинні відповідати запитам користувача з різним (в ідеалі – з будь-яким) мовним досвідом.

Популярність електронних словників серед студентів є мотиваційним фактором для вивчення англійської мови. Переваги комп'ютерних словників полягають в об'ємі запропонованої інформації, наявності різноманітного ілюстративного матеріалу, можливості прослухати слово, засвоєнні навчального матеріалу за допомогою спеціальної системи вправ, раціональному структуруванню інформації завдяки її зонуванню гіпертекстовими технологіями, посиленні внутрішньої мотивації користувачів до роботи над мовою, забезпеченні міжпредметних зв'язків, організації та актуалізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності тощо. Деякі словники дозволяють перекладати слова, не виходячи з текстового редактора або іншої програми Office, з якою працює користувач. Користувач може знайти слово, порівняти словникові статті одночасно в десятках словників та отримати більш детальне уявлення про сферу його використання.

Безперечно, комп'ютерні словники або енциклопедії мають використовуватися в навчальному процесі для розуміння тексту при його читанні й перекладі, підготовки різноманітних видів усних і письмових робіт англійською мовою, виконанні лексичних завдань різного ступеня складності. Озвучені в навчальних модулях електронних словників ключові слова можуть використовуватися в якості додаткового матеріалу з аудіювання.

На думку Т. Є. Шевченко й Н. Ю. Етенко, електронні словники перевершують паперові аналоги своєю функціональністю, маючи при цьому низку переваг: багатофункціональність – різноманітність додаткових функцій,

які спрощують звернення до словника; використання засобів мультимедіа – озвучування заголовних слів, введення ілюстративного матеріалу з фотографіями, анімацією, відеофрагментами, а так само використання різноманітних графічних засобів; актуальність і динамічність – можливість постійного оновлення інформації, а так само вилучення застарілих даних. Це одна з важливих переваг перед «паперовими» словниками, оскільки вони неминуче стають застарілими на момент їх випуску; великий обсяг словникової бази. У більшості електронних словників термінологічна база перевищує базу паперових словників і надає більш зручний доступ до інформації за рахунок використання гіперпосилань; варіативність у використанні – можливість використання словників у локальній та глобальній мережах, зокрема, використання оффлайнової та онлайнової версії; універсальність – як правило, програми дозволяють працювати відразу з декількома мовами й напрямками перекладу. Можливе використання будь-якої із включених до словника мов у якості вхідної; зручний пошук – можливість використання ефективної системи пошуку (повнотекстовий пошук, одночасний пошук у кількох словниках, висока швидкість пошуку). Так само зникає необхідність пам'ятати слово в точності, програма сама запропонує варіанти за першими буквами. В електронних словниках для доступу до вмісту використовуються різноманітні лінгвістичні технології, а саме: морфологічний і синтаксичний аналіз, повнотекстовий пошук, розпізнавання й синтез мови) [9].

На наш погляд, певні недоліки деяких словників полягають у тому, що в результаті дуже швидкого поповнення лексичних баз автори й редактори часто не встигають здійснити верифікацію всіх словникових одиниць. Уже сьогодні цей вид довідкової літератури є пріоритетним у багатьох видавництвах завдяки комерційному успіху таких проектів.

Крім того, є певні труднощі в організації навчального процесу з використанням електронних засобів, притаманні саме українській освіті. І це не тільки недостатнє забезпечення навчальних закладів ліцензійними програмами. Досліджуючи основні недоліки використання електронних засобів, визначимо, що на загальну результативність та ефективність процесу навчання англійської мови негативно впливають такі чинники: стихійність, епізодичність їх використання з боку викладачів; неспроможність інтегрувати знання й уміння щодо електронних засобів та інших дисциплін для вирішення навчальних завдань; неусвідомлення цінності електронних засобів та відсутність потреби їх використовувати [2].

Проте А. В. Шиба [10] зазначає, що негативний вплив більшості цих чинників можна подолати за допомогою:

1) активного практичного ознайомлення студентів і викладачів із сучасними електронними ресурсами та новими інформаційними технологіями, які допомагають оптимізувати процес навчання, що, у свою чергу, створює мотивацію до подальшого використання таких ресурсів;

2) використання для цього ресурсів мережі Інтернет, де наявні як перевірені часом розробки, так і найновіші (з описом, інструкціями, відгуками користувачів, а інколи і з пробними версіями).

Наш досвід викладацької діяльності свідчить про те, що комп'ютерні словники або енциклопедії можуть використовуватися не тільки для розуміння тексту в читанні й перекладі, а і для підготовки доповідей, рефератів та інших видів усних і письмових робіт з англійської мови, для виконання лексичних завдань різного ступеня складності (пошук інформації про значення слова, стильові характеристики, частотність вживання, сполучуваність, етимологію, синоніми, слова однієї тематичної групи тощо). До того ж озвучені ключові слова й тексти словникових та енциклопедичних статей можуть використовуватися в якості додаткового матеріалу з аудіювання та усного мовлення. Довідкові блоки з орфографії, граматики, пунктуації, стилістики можуть використовуватися при вивченні відповідних тем із англійської мови [3].

Дійсно, на сьогоднішній день вже створено досить велику кількість електронних словників, різних за призначенням, зручністю користування, спеціалізацією тощо, від мультимедійних енциклопедичних словників до вузькофахових спеціалізованих. Безперечно, електронні словники не тільки можуть, а й повинні використовуватися для навчання англійської мови, тому що вони відкривають великі можливості для творчості і студента, і викладача. У залежності від підготовленості викладача, його креативності, професіоналізму, інформаційної компетенції, а також від інтеркультурної компетенції, форми роботи з електронними словниками та завдання, що ставить перед студентом викладач, можуть бути досить різноманітними.

Безперечно, електронний навчальний словник поєднує в собі функції пошуку потрібної інформації, демонстрації мовних закономірностей і можливості засвоєння навчального матеріалу за допомогою спеціальної системи вправ. Але відсутність єдиної класифікації електронних словників ускладнює роботу викладачів, які працюють над методичними рекомендаціями щодо їх використання в навчальному процесі [6].

Загальновідомо, що всі словники, у тому числі й електронні, поділяються на енциклопедичні та лінгвістичні. У залежності від форми електронні словники можна поділити на дві великі групи – он-лайніві, що представлені в мережі Інтернет, і словники на електронних носіях. Перші можна назвати такими, що змінюються, другі – постійними.

Електронні словники можуть бути одномовними (наприклад, тлумачні), двомовними (перекладними) та багатомовними (наприклад, термінологічні). Електронні словники, за їх носієм та засобами відтворення, поділяються на: 1) комп'ютерні; 2) кишенькові; 3) мобільні тощо. Комп'ютерні словники, у свою чергу, можна поділити на такі типи: 1) стаціонарні, які встановлюють на жорсткому диску комп'ютера;

2) переносні, які записують на компакт-дисках; 3) Інтернет-словники. Можливі комбінації цих комп'ютерних словників.

Електронні словники можна класифікувати також за специфічними технічними критеріями: мінімальні апаратні вимоги, середовище розробки, програмне забезпечення, необхідність установа, спосіб керування, спосіб завантаження, кількість словникових баз, обсяг необхідної оперативної пам'яті, можливість розширення словникової бази, наявність мультимедійних об'єктів, конвертації словникових баз у текстовий формат тощо.

Іноді електронні словники відносять до прикладного програмного забезпечення перекладацької діяльності, тобто до так званих перекладацьких інструментів, які використовують під час: 1) перекладу без участі користувача; 2) перекладу із частковою участю користувача; 3) перекладу користувачем із частковою допомогою електронних засобів.

На наш погляд, серед найбільш уживаних електронних словників для використання у процесі навчання англійської мови найбільше підходять ABBYY Lingvo, Мультитран, Urban Dictionary, Thesaurus Online, Оксфордський словник англійської мови, TheFreeDictionary.com, Babylon, Longman, McMillan та ін., див. рис. 1.

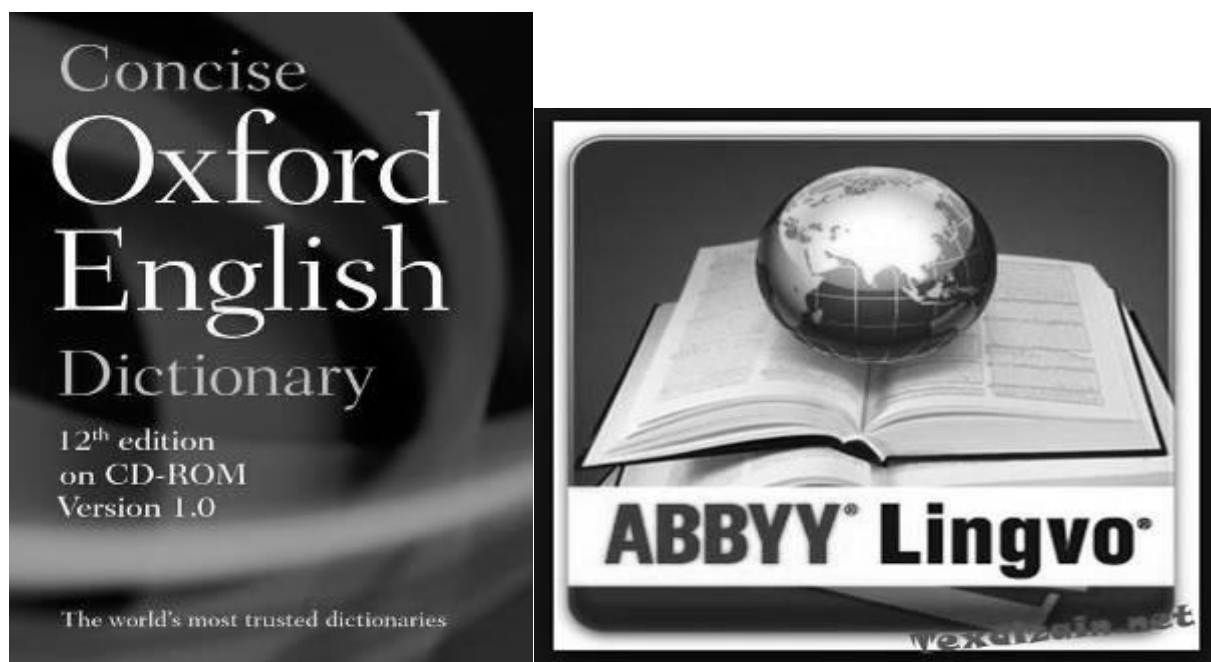


Рис. 1. Електронні словники з англійської мови.

Стисло схарактеризуємо найпопулярніші. Першим із таких словників є Lingvo виробництва компанії «Abby». Можна користуватися як он-лайн версією за адресою <http://radugaslov.ru/abbyy.htm>, так і стаціонарною версією, яка встановлюється на комп'ютер. Словники розподіляються не тільки за мовами (до 10 – від англійської до латини), а ще розподілені за вузькими професійними галузями. Також остання версія x5 має у своєму



складі тлумачні словники Colbud і Collins. На сьогоднішній день Lingvo є одним із найкращих стаціонарних електронних словників, бо інформацію може додавати та поновлювати не тільки виробник, а й користувач. Якщо немає словника з відповідної галузі, то з сайта «Асоціація лексикографів Лінгво» можна завантажити під оболонку словника необхідні глосарії за таким посиланням <http://www.lingvoda.ru/dictionaries/index.asp>.

Популярністю серед користувачів послуговується он-лайн словник «Мультитран» <http://www.multitran.ru/c/m.exe?a=1&SHL=2>, який навіть перевищує іноді популярність Lingvo. Як і в Linvo, у Мультитрані є чотири мови – англійська, німецька, французька та іспанська. Проте якість перекладу вузькоспеціалізованої лексики на порядок вище, ніж на ресурсах Lingvo, бо тематичні розділи висвітлено більш детально і користувачі, які зареєстровані в системі, можуть додавати нові слова й нові значення більш вільно. У форумах також є можливість задати питання з проблемних місць перекладу та отримати відповідь.

Словник <http://www.merriam-webster.com/> є популярною електронною версією Тлумачного словника і тезауруса У. Уебстера (Webster's Dictionary and Thesaurus), укладеного англійською мовою без жодного перекладу іноземною. Але перекладач мусить навчитися користуватися одномовними тлумачними словниками. По-перше, у двомовних словниках ще може не бути новітніх реалій, а у словнику, на кшталт Уебстера, може бути зафіксоване їх значення, отже потрібно робити переклад, виходячи з лексичного значення слова. По-друге, при перекладі англійською потрібно також уточнювати, де і коли правильно вжити те чи інше слово. Тому значення тлумачних словників, укладених мовою оригіналу, не можна недооцінювати, навпаки, вони суттєво доповнюють двомовні та багатомовні словники.

Longman Dictionary of Contemporary English <http://www.ldoceonline.com/> словник базової сучасної лексики англійської мови, яким можна користуватися під час опанування англійською мовою як основною або другою чи третьою іноземною. Є версією однойменного популярного тлумачного словника видавництва Longman, Велика Британія.

Окремої уваги заслуговує електронна версія Британської Енциклопедії (Encyclopaedia Britannica) <http://www.britannica.com/>, бо користувачу іноді потрібні знання з різних галузей науки і техніки, оскільки без розуміння технічних та виробничих процесів неможливо зробити адекватний переклад. Проте, незважаючи на вивіреність наукових даних, ця відома енциклопедія не так вже й популярна, бо безкоштовно нею можна користуватися лише певний період часу, а потім – тільки на комерційних засадах. Тому найбільш поширеною є Вікіпедія, безкоштовна багатомовна енциклопедія он-лайн [http://en.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page). Багатомовність дозволяє не тільки ознайомитися з науковою та технічною термінологією іноземними мовами, а також переглядати паралельні

сторінки рідною мовою, що дозволяє розширювати фонові знання користувача в тих галузях науки і техніки, з якими він працює.

Під час нашої практичної роботи з англійської мови ми пропонували студентам розробку вправ та завдань для використання при навчанні англомовному матеріалу (фонетиці, лексиці і граматиці) та видам мовленнєвої діяльності (аудіюванню, говорінню, читанню та письму) на аудиторних заняттях і в самостійній роботі з електронними словниками. Серед типових завдань, що ми розробили, можна назвати: переклад слів, словосполучень і тексту, з'ясування тлумачення слова, відпрацювання навичок вимови та аудіювання під диктовку носія мови, виконання вправ на лексичний та граматичний матеріал, написання коротких творів за матеріалами енциклопедичних словників, читання незнайомого тексту на загальне розуміння тощо.

Пропонуємо кілька цікавих дидактичних ігор із англійської мови для студентів вишів. Наприклад: Використання ігор на стартовій сторінці словника *TheFreeDictionary.com*.

1. Активізація пасивного словникового запасу.

А. Перед нами відома гра Hangman. Завдання просте: треба вгадати слово за кількістю літер і надрукувати його в поле. Якщо слово не вгадане, словник все одно відображає правильну відповідь та посилання, за яким можна подивитись повну словникову статтю на це слово.

Б. У грі WORDHUB треба з поданих літер за дві хвилини скласти якомога більше різних слів. Потім можна подивитися словникові статті вгаданих слів. Але корисніше та цікавіше буде подивитися перелік слів, які користувач вгадати не встиг.

2. Вправи з фонетики, аудіювання, письма.

Для цього вибираємо гру Spelling Bee на стартовій сторінці сайту словника, а потім один із трьох рівнів складності. Далі, прослухавши слово та прочитавши його визначення, студент має надрукувати його у спеціальному полі. Для покращення фонетичних навичок рекомендується повторювати слово за диктором. Якщо студент не вгадує слово, відображається правильна відповідь, натиснувши на яку можна подивитись повну словникову статтю цього слова.

3. Розширення словникового запасу шляхом вивчення синонімів.

Вибравши гру Match Up, треба підібрати синоніми. Незалежно від того, яким буде результат, для перевірки відповідей система словника переводить користувача на сторінку тлумачення поданих синонімів.

Використання кросвордів у словнику *Thesaurus.com*. Цей вид вправ дуже корисний для розширення пасивного словникового запасу та розвитку розуміння складного прочитаного тексту.

Зі стартової сторінки треба перейти на *Daily Crossword*. Щодня там нашій увазі пропонується новий кросворд. У разі виникнення труднощів,

можна звернутися за допомогою до *Crossword Solver* на тому ж сайті. У якості допомоги можна відкрити невідому літеру або слово. Якщо літера надрукована помилково, вона відображається червоним кольором.

Отже, запропоновані вправи можуть бути використані викладачем на різних етапах навчання, у різних вікових групах, з різним рівнем підготовки для скидання методичних рекомендацій із вивчення англійської мови. Все залежить від цілей та завдань, які викладач ставить перед собою, від рівня підготовки студентів та інших особливостей і умов проведення заняття.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що велику роль для ефективності впровадження електронних словників відіграє не тільки обізнаність викладача в перевагах їх використання, досвід і системність їх використання, а й мотивація та інтерес самих студентів. На наше глибоке переконання, сучасний викладач і студент мають вільно використовувати електронні словники для вирішення поставлених навчальних завдань на заняттях з англійської мови, оскільки за електронними освітніми ресурсами майбутнє.

**Перспективи подальших наукових розвідок** полягають у вивченні питань особливості інтеграції електронних словників для різного контингенту учнів (початкова, середня, старша школа) і студентів (фахових і нефахових напрямів), що сприятимуть ефективності й оптимізації процесу навчання англійської мови.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька, І. (2017). Полікультурна освіта студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (70), 38–48 (Biletska, A. (2017). Students' multicultural education in the process of foreign language study. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (70), 38–48).
2. Білецька, Ю. Г. (2016). *Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Харків (Biletska, Ju. H. (2016). *Forming professional competence of the future translators by means of information and communication technologies* (PhD thesis). Kharkiv).
3. Костікова, І. І., Кудреватих, Ф. Г. (2015). Використання електронних словників у процесі навчання англійської мови. *Молоді фахівці – майбутнє науки: зб. наук. пр. студентів ХНУ*, 6, 157–163. Харків (Kostikova, I. I., Kudrevatykh, F. H. (2015). The use of electronic dictionaries in the process of English study. *Young specialists are the scientific future*, 6, 157–163. Kharkiv).
4. Костікова, І. І. (2017). Навчання англійської мови з використанням електронних словників. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії: зб. тез*, 95–98. Кропивницький (Kostikova, I. I. (2017). Learning English with the use of electronic dictionaries. *Foreign language in specialists' professional training: problems and strategies*,. 95–98. Kropyvnytskyi).
5. Костікова, І. І. (2008). *Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій*. Харків: Колеріум (Kostikova, I. I. (2008). *Training future foreign language teacher by means of information and communication technologies*. Kharkiv: Kolegium).

6. Костікова, І. І., Христенко, Н. Є. (2017). Електронні словники – засіб у процесі навчання англійської мови. *Філологічні студії*, 23, 128–133 (Kostikova, I. I., Khrystenko, N. E. (2017). Electronic dictionaries are the means in the process of English study. *Philological studies*, 23, 128–133).

7. Маслюк, А. О. (2012). *Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград (Masliuk, A. O. (2012). *Forming professional and pedagogical competence of the future foreign language teacher by means of information and communication technologies* (PhD thesis). Kirovohrad).

8. Морська, Л. І. (2007). *Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій*. Тернопіль (Morska, L. I. (2007). *Theoretical and methodological principles of training foreign language teacher to the use of information technologies*. Ternopil).

9. Шевченко, Т. Є., Етенко, Н. Ю. *Сучасні форми словникової продукції: український онлайн-сегмент*. Режим доступу: <http://lib.nure.ua/storage/app/media/doc/2015/3.pdf> (Shevchenko, T. E., Etenko, N. U. *Modern forms of dictionary products: the Ukrainian online segment*. Retrieved from: <http://lib.nure.ua/storage/app/media/doc/2015/3.pdf>).

10. Шибя, А. В. (2013). Використання нових інформаційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутнього перекладача засобами інтерактивних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 28 (81), 356–365. Запоріжжя (Shyba, A. V. (2013). Use of new information technologies in the process of forming professional competence of the future translator by means of interactive technologies. *Pedagogics of forming creative personality in higher and general schools*, 28 (81), 356–365. Zaporizhzhia).

## РЕЗЮМЕ

**Костикова Илона.** Применение электронных словарей в процессе обучения английскому языку.

Цель статьи заключается в выявлении теоретической основы эффективности использования электронных словарей на занятиях по английскому языку. Методы исследования: анализ, систематизация и т.д. Результаты исследования: выяснение принципов, преимуществ, недостатков использования электронных словарей, раскрытие классификации электронных словарей. Практическое значение исследования: методические рекомендации использования электронных словарей. Вывод: эффективность внедрения электронных словарей основывается на осведомленности, опыте, системности их использования. Перспективы дальнейших научных исследований заключаются в изучении вопросов интеграции электронных словарей для разного контингента пользователей.

**Ключевые слова:** применение, эффективность, обучение, электронный словарь, английский язык, методические рекомендации, преподаватель, студент.

## SUMMARY

**Kostikova Ilona.** Use of electronic dictionaries in the English learning process.

In the article the theoretical underpinnings of efficiency of using electronic dictionaries at English lessons are shown. The complex of theoretical methods was drawn in the research: comparative analysis of pedagogical, linguistic sources with the purpose of determination of the state of developed research problem; analysis of didactical sources as

*for the integration of electronic dictionaries to the process of English study; systematization of different approaches as for classification of modern electronic dictionaries.*

*As we know traditionally language learners use electronic dictionaries simply as a reference source. But modern possibilities allow an English teacher to use electronic dictionaries for working out new forms of classroom activities. Besides, many modern electronic dictionaries have their own devices for individual language learning.*

*The basic results of the article are determination the historical bases of using electronic dictionaries, the advantages and disadvantages of using electronic dictionaries, classification electronic dictionaries, methodological recommendations of their usage.*

*Also we recommend some kinds of games with electronic dictionaries, because it makes language learning easier and more efficient. We give methodological recommendations, the examples of exercises with electronic dictionaries for forming pronunciation skills, vocabulary usage and grammar points, and also for teaching speech activities.*

*So, the usage of electronic dictionaries is not just possible, it is essential in the English learning process, because they are useful for working out various kinds of activities. They give a teacher a great environment for classroom creativity. And students, in their turn, get motivated and interested in the learning process and in learning English in the whole.*

*The conclusion of the paper shows that the efficiency of using electronic dictionaries at English lessons is the result of the teacher's awareness, experience, system usage as well as student's motivation and interest.*

**Key words:** *usage, efficiency, learning, electronic dictionary, English, methodological recommendations, teacher, student.*

УДК 370.036-373.67

**Лі Аньань**

Південноукраїнський національний  
педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського

ORCID ID 0000-0002-0699-120X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/013-024

## **МУЗИЧНЕ ПРОСВІТНИЦТВО В МИНУЛОМУ І СЬОГОДЕННІ**

*У статті розглянуто процес становлення традицій освіти в культурно-історичній європейській та українській проекціях. Охарактеризовано наукові дані в області музичної психології та педагогіки, що сприяють підвищенню ефективності музичного освіти. Аналізується специфіка музично-просвітницької діяльності в умовах сучасної шкільної освітньої системи й завдання, актуальні для діяльності вчителя музики в умовах інформаційно-комунікативних і технологічних інноваційних процесів. Виявлено актуальні проблеми в галузі музично-просвітницької діяльності, що вимагають поглибленого вивчення.*

**Ключові слова:** *музично-просвітницька діяльність, музичне сприйняття, вчитель музики, учні старших класів.*

**Постановка проблеми.** Питання музичного просвітництва є надзвичайно важливими для сучасної мистецько-освітньої системи в цілому, і особливо – для прищеплення сучасній шкільній молоді потреби у сприйнятті музичного мистецтва в усьому його художньому різноманітті й духовному

багатстві. Значущість виховання в дітей здатності до повноцінного музичного сприйняття визнавалася впродовж всієї історії цивілізації, що зумовлено властивостями музичного мистецтва, його багатофункціональним, дистанційно-активним впливом на психологічні, емоційно-почуттєві стани, духовне, моральне, інтелектуальне становлення особистості.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми музичного просвітництва розглядаються під різним кутом зору: з погляду формування музичних інтересів слухачів та прищеплення культури музичного сприйняття (Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, А. Костюк, Р. Тельчарова), удосконалення педагогічного впливу на музичне сприйняття (О. Апраксина, Л. Коваль, О. Ростовський); особливостей підготовки студентів до музично-просвітницької діяльності (Л. Безбородова, В. Остроумов, Г. Падалка, І. Полякова). Дослідження шляхів удосконалення музично-виховної роботи майбутніх учителів музики розглядаються А. Болгарським, Н. Корихаловою; особливості професійної підготовки студентів до художньої освіти школярів на культурологічних засадах висвітлено у працях Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ребрової, О. Щолокової та ін.

Незважаючи на значні здобутки в галузі організації музично-просвітницької діяльності вчителів музики, у широкій практиці виховання школярів як освічених любителів музики, що володіють розвиненим музичним смаком, здатністю сприймати емоційно й усвідомлено твори різних стилів і жанрів, знаходиться не на належному рівні, що свідчить про необхідність поглибленого вивчення зазначеного питання.

**Мета статті** – обґрунтування змісту музично-просвітницької діяльності вчителя музики з урахуванням сучасних соціокультурних умов та інтересів шкільної молоді.

**Методи дослідження:** історико-соціокультурний підхід до аналізу процесу становлення системи музичного просвітництва; узагальнення й систематизація наукових даних; вивчення і узагальнення педагогічного досвіду в галузі музичного просвітництва школярів, накопиченого в Європі та Україні в минулому та в сьогоденній практиці.

**Виклад основного матеріалу.** Значущість музичного мистецтва як специфічної форми відображення ставлення людини до різноманіття життєвих явищ у звукових образах, як способу самовираження музично-художніми засобами та духовного спілкування, є загальноновизнаною. Добре відомий і багатомірний, всебічний вплив музики на психофізіологічні процеси, емоційні стани, уявлення й почуття особистості. Тому не випадково роль музичного мистецтва в духовному становленні особистості вважається незамінною.

Ці розвивально-виховні, магічно-сугестивні властивості музичного мистецтва відчувалися й усвідомлювалися і нашими пращурами, і мислителями стародавніх цивілізацій, про що свідчить те місце, яке музика посідає у світових релігіях – буддизмі, християнстві, ісламі тощо. Згадаємо також про

трактати великих мислителів стародавнього минулого, зокрема – твори Ібн Сіна «Книга зцілення», «Книга порятунку» й «Книга знань»; «Трактат про музику» Абдурахмана Джамі та ін., у яких музика розглядається як цілющий і незамінний шлях до розвитку самосвідомості й духовної досконалості.

З історичних джерел добре відомо також те, що музика визнавалася не тільки важливим засобом морально-виховного впливу, а й конструктом державного устрою (Аристотель, Конфуцій, Квінтіліан, Піфагор). Все це свідчить про важливість музичного просвітництва як засобу прищеплення любові до музичного мистецтва та здатності до його глибокого й адекватного сприйняття в найрізноманітніших проявах.

Під музичним просвітництвом розуміємо науково й методично обґрунтовану діяльність фахівця, спрямовану на виховання освіченого любителя музики шляхом збагачення його музичної свідомості, стимуляції особистісно-ціннісної установки на сприйняття творів різних стилів та епох, здатності до їх художнього переживання й адекватно-особистісної інтерпретації, усвідомлення значущості власної музично-пізнавальної діяльності як шляху прилучення до духовної скарбниці людства. Результатом музичного просвітництва має стати виховання освіченого любителя музики, здатного адекватно і глибоко сприймати художньо-образний зміст музичних творів, їх глибинний сенс.

Зазначимо, що впродовж багатьох століть навчання музики під наглядом вихователів або вчителів було привілеєм пануючих верств суспільства, вважаючись ознакою істинного шляхетства й освіченості: відомо, що навчання на одному з інструментів вважалось обов'язковим і в Китаї, починаючи з часів Конфуція, і у Стародавній Греції, і в багатьох європейських країнах доби Середньовіччя.

Із розмежуванням музичної культури на «високу», доступну пануючим прошаркам суспільства, і «низьку», народну, виникає ситуація, яка характеризується обмеженням доступу більш низьких за соціальним статусом прошарків населення до так званого «високого» мистецтва.

З цього погляду важливу роль відіграли ті кардинальні зміни в суспільній думці, які відбулися в XVII–XVIII століттях у період переходу провідних європейських держав від феодального устрою до капіталістичного. Рушійною силою і умовою прогресивного розвитку суспільства просвітелі вважали торжество знань, розуму та суспільного прогресу, тож не випадково цей культурно-історичний період отримав назву Просвітництва. Ідеологічною основою цього руху стали ідеї поширення політичних свобод, зміни суспільного устрою за принципами справедливості, рівноправ'я для вільного розвитку природних здібностей і отримання освіти кожною людиною, що, на думку провідних мислителів того часу, має забезпечити розумне облаштування громадського життя, удосконалення суспільного ладу й покращення умов життєдіяльності [3, с. 305–306].

Відзначимо, що засновники Просвітництва ставили перед собою мету розв'язувати не тільки філософські та науково-пізнавальні проблеми, а й загальні соціокультурні завдання, зокрема – завдання просвіти народу. Цей напрям наукових пошуків втілювався в етико-гуманістичних поглядах і відтворювався в дослідженні проблематики, пов'язаної з інтересами й потребами суспільства в моральному вдосконаленні, духовному просвітленні особистості. У зв'язку з цим завдання просвітництва пов'язувались зі збагаченням людського розуму, знань, потрібних для соціального прогресу, із моральним удосконаленням людства (Вольтер, К. Гельвецій, Ш. Монтеск'є, Ж. Д'Аламбер, Д. Дідро, Ж. Ламетрі, Г. Лессінг, А. Шейфсбері та ін.).

Важливим здобутком цієї доби було виділення Кантом об'єктивних та суб'єктивних складових пізнання, які науковець характеризував як явища – «речі-для-нас», що становлять образи речей у нашій свідомості, та «речі-в-собі» як трансцендентну сутність, яка знаходиться за межами нашого можливого досвіду та яку намагається пізнавати розум.

Особливо значущу роль у галузі просвітництва відіграли педагогічні праці Ж.-Ж. Руссо та його ідея вільного виховання, у підґрунті якої лежить визнання свободи особистості як найважливішого з природних прав людини, а з цим – і необхідність прояву поваги й урахування інтересів та запитів дитини, педагогічного впливу, який має здійснюватися непомітним для неї способом, за допомогою організації навколишнього середовища. Для нас важливо що Ж.-Ж. Руссо значну увагу приділяв залученню до музичного мистецтва дітей, вбачаючи в цьому прекрасний засіб виховного впливу на їхній особистісний, моральний, духовний розвиток. Отже, як зазначає В. Черкасов, найважливішою рисою Просвітництва став пріоритет загальнолюдських цінностей, вихованню яких сприяє музичне мистецтво [5].

Визнаючи розум основою вдосконалення людської діяльності й буття, філософи Просвітництва, зокрема – Вольтер, Фейєрбах, – ставили його в залежність від досвіду, а змістом розумової діяльності визначали осмислення дій, роздумів і відчуттів. Зазначимо, що такий спосіб пізнання є природним для сфери мистецтва, адже джерелом пізнавального процесу в музичному мистецтві є сприйняті почуттєвими органами реальних, організованих особливим чином звукових феноменів, повноцінне сприйняття яких забезпечується єдністю перцептивних здібностей та їх емоційного й інтелектуального переживання особистістю.

Отже, важливими здобутками Просвітництва в галузі пізнавальної діяльності стали визнання безпосередньо-почуттєвого сприйняття як головного джерела отримання знань; значущість суб'єктивного й об'єктивного аспектів у сприйнятті; роль власної активності суб'єктів пізнавальної діяльності.

Великого значення у XVIII столітті набуває злиття просвітницького руху з процесом формування європейських націй, а з цим – і поширення



ідей національно-культурного просвітництва. Ці процеси не тільки сприяли розвитку національного мистецтва та культури, а й ставали важливим джерелом становлення національної самосвідомості, самоідентифікації й освіти різних прошарків суспільства [6].

Розглядаючи вплив просвітницьких ідей на культурне життя в Україні, зазначимо, що дослідники виділяють етап раннього Просвітництва, який виникає в епоху зародження у країні капіталізму (перша чверть XVIII століття) та період зрілого Просвітництва (друга половина – кінець XVIII століття). Як визначають науковці, ідейним підґрунтям першого етапу слугувало сполучення запозичених у французьких просвітників – Вольтера, Дідро, Руссо, Ламетрі, Монтеск'є, – ідей з власними традиціями, зокрема – гуманістичними, фундаментально-освітніми та національно-визначеними устремліннями.

Просвітництво XVIII століття визнається вченими як якісно новий етап у розвитку української філософської думки, що характеризується утвердженням в Україні двох типів ідеології. Перший із них зв'язаний із науково-освітньою діяльністю й проявляється в розвитку освіти, науки і техніки як запоруки прогресивного історичного поступу людства. Другий, етико-гуманістичний напрям, став відображенням «протестного» руху – проти первісного накопичення капіталу й феодально-кріпосницького гноблення. Головною постаттю українського просвітництва став Григорій Сковорода, який відкидав матеріальні інтереси і феодалізму, і капіталізму, окреслюючи шляхи до щастя людини через розум, моральне вдосконалення й духовне просвітлення [3].

Отже, українське Просвітництво розумілося ширше, ніж просте розповсюдження знань і освіти, воно включало в себе моральне та громадянське виховання, а також утвердження «істинних» уявлень про світ, суспільство та людину. Суттєве місце в цьому процесі посідали також ідеї мистецького, зокрема – музичного просвітництва, стремління видатних науковців, митців, діячів мистецтва підвищити якість музичних знань і освіти серед широких верств населення, що знайшло своє продовження на подальших етапах культурно-історичного процесу.

Значу роль у цьому процесі відігравала діяльність Києво-Могилянської академії: її викладачів – українських учених – Л. Барановича, І. Галятовського, В. Ясинського та випускників – талановитих музикантів і діячів культури – М. Березовського, А. Веделя, Д. Бортнянського, С. Полоцького, Д. Ростовського та ін. [6].

Особливо активізувалася музично-просвітницька діяльність в українському суспільстві, починаючи з другої половини XIX століття, значною мірою – завдяки відкриттю музично-освітніх закладів, музично-драматичних та оперних театрів у Києві, Одесі, Харкові, Львові, організації у великих і малих містах України симфонічних концертів, активній діяльності

музичних товариств, зокрема – діячам філії Російського музичного товариства (РМТ) та товариства «Бонн», яке було організовано спочатку у Львові й інших містах Західної України, а пізніше – у Києві.

Важливу просвітницьку роль відіграла й діяльність українських музично-театральних труп із найвидатнішими її представниками – М. Кропивницьким, М. Садовським, М. Старицьким, П. Саксаганським, М. Карпенко-Карим, М. Заньковецькою, вистави за участю яких користувалися великою популярністю й тим самим приваблювали до музично-театрального мистецтва широке коло слухачів і прихильників. Усе це сприяло збагаченню культурного життя суспільства, поширенню традицій домашнього музикування та поширенню інтересу до музичного мистецтва в різних соціальних колах.

Відзначимо також і поширення кількості церковнопарафіяльних та земських шкіл, у яких основам церковної та світської музики навчалися діти із сімей простолюдинів із селищ та міст [6].

Наприкінці XIX та на початку наступного, XX століття, музичне просвітництво в Україні набуває нового імпульсу завдяки активній діяльності М. Лисенка та його учнів і молодших послідовників – Ф. Blumenфельда, М. Леонтовича, С. Людкевича, К. Стеценка, Я. Степового, О. Кошиця, В. Флиса, В. Пухальського та ін. Сприяло цьому і збільшення кількості навчальних осередків, надання більшої уваги музичній освіті, закріплення положення про обов'язкове введення уроків музики до кола шкільних навчальних предметів.

Надзвичайно важливими для розвитку й удосконалення методів музичного просвітництва у XX столітті стали дослідження в галузі музикознавства та психології музичного сприйняття, зокрема – праці Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, С. Біляєвої-Еземплярської, Є. Назайкінського, В. Медушевського, Б. Теплового, Б. Яворського та ін.

На думку В. Черкасова, провідну роль у розвитку музичного просвітництва в першій третині XX століття відіграла діяльність Б. Асаф'єва, В. Шацької та Б. Яворського, які розробляли концептуальні засади музичної педагогіки та активно впроваджували у практику роботи загальноосвітніх шкіл нові концепції й підходи до підвищення ефективності музично-естетичного виховання школярів, здійснення впливу музичного мистецтва на їхню свідомість [6].

Автором також зазначено надзвичайно важливу роль Б. Яворського під час його викладання в Київській Народній консерваторії у 1916–1921 рр. для підготовки національних педагогічних кадрів, налаштованих на широку просвітницьку діяльність.

Основоположними для теоретичного осмислення завдань музичного просвітництва стали й результати досліджень Б. Асаф'єва, викладені в його працях «Музична форма як процес» та «Музична інтонація», які сприяли

усвідомленню музичного мистецтва як однієї з форм образно-пізнавальної діяльності свідомості, озброєнню педагогів новими методами художньо-змістового аналізу твору, побудованого на засадах єдності конструктивного (формотворчого) і змістовного (виразного) конструктів у музичному сприйнятті, виявленні динаміки інтонаційно-структурного розвитку твору, усвідомлення його форми як інтонаційного процесу оформлення музичного образу [1].

У виробленні методики музичного просвітництва велику роль відіграли й дослідження в галузі структурної організації та функціонування музичних творів вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема – Т. Адорно, М. Арановського, В. Бобровського, Л. Мазеля, Є. Назайкінського, В. Протопопова, Ю. Холопова, В. Цуккермана та багатьох ін. [4]).

Надзвичайно цінними для становлення теорії й методики музичного просвітництва стали праці, у яких увага приділяється проблемам інтерпретації музичних феноменів, співвідношенню об'єктивного і суб'єктивного аспектів у їх трактуванні слухачами (В. Белобородова [2], Г. Вірановський, Е. Котляревська, О. Ляшенко), варіативності інтерпретаційних смислів, специфіці педагогічної інтерпретації художнього образу у процесі навчання студентів – майбутніх учителів музики (Г. Коган, М. Демір, А. Линенко, Г. Нейгауз, І. Полубоярина, С. Шип та ін.).

Відзначимо ще одну гілку наукових досліджень, пов'язану зі становленням на початку ХІХ століття музичної психології як науки, яка вивчає музичні здібності, зокрема – специфіку й методи розвитку музичного сприйняття (Г. Гельмгольц, Е. Курт, К. Ревеш, Г. Сішор, Б. Теплов К. Штумпф та ін.).

У вдосконаленні наукових уявлень щодо розвитку музичного сприйняття значну роль відіграли праці І. Павлова та І. Сеченов, у яких доводиться рефлекторна природа сенсорно-пізнавальної діяльності, ідеї теорії установки та випереджального сприйняття, положення яких дозволяють пояснити значущість психологічної готовності суб'єктів діяльності, набуття попереднього досвіду та навичок музично-слухової апперцепції для адекватного сприймання особистістю музичних феноменів (Д. Узнадзе, П. Анохін, І. Бернштейн, Г. Кечхуашвілі, Е. Назайкінський), їх роль у прояві внутрішньої активності слухача й актуалізації накопиченого ним досвіду, знань і художніх асоціацій (Ю. Кремльов, О. Костюк, В. Медушевський, О. Овчиннікова), механізми утворення емоційних та художніх асоціацій (П. Вілюнас, Д. Кірнарська, В. Петрушин, В. Ражніков, В. Остроменський).

Не меншого значення для становлення методики вдосконалення музичного сприймання набули й дослідження в галузі розвитку музично-перцептивних здібностей та положення теорії інтеріоризації, які дозволили прояснити механізм згортання моторних компонентів сприйняття та їх перетворення на здатність до диференційованого сприймання музичних

образів (М. Блинова, О. Леонтьев, А. Готсдінер), питання розвитку музичного мислення й творчого уявлення слухачів (М. Арановський, Л. Бочкарьов, Л. Дис, Ю. Кремльов, А. Сохор).

Педагогічне осмислення цінних наукових здобутків сприяло вдосконаленню методики формування в дітей здатності до повноцінного сприйняття музичного мистецтва та її впровадження у практику музичної освіти і просвіти (Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, В. Остроменський, В. Шацька та ін.).

Надзвичайно важливими із цього погляду стали революційні перетворення в галузі шкільної музичної освіти, які відбулися завдяки зусиллям Дм. Кабалевського. Талановитий музикант і ентузіаст-просвітник довів, що головним завданням уроків музики має стати не навчання співу (незважаючи на всю значимість цієї вищої діяльності для музичного розвитку дітей), а виховання в них любові до музики, прищеплення навичок сприйняття музичного мистецтва в усій повноті й багатстві художньо-образного змісту. В основі системи Д. Кабалевського лежить ідея ускладнення завдань зі сприйняття музичних творів – від найпростіших форм – пісні, маршу й танцю – до складних циклічних опусів, які будуються, за думкою автора, саме на цих основах – через пісенність, маршову подібність та танцювальність, усвідомлення того, що, на думку автора, дозволяє школярам усвідомлювати особливості розгортання творів у єдності їх інтонаційно-стильових, архітектонічно-композиційних та емоційно-почуттєвих, художньо-образних проявів.

Додамо також значущість власної музично-просвітницької діяльності видатного музиканта, яку він здійснював на високому рівні майстерності у формі уроків, лекцій-концертів, радіо- та телепередач. Результатом цієї діяльності стала розробка кардинально нової програми уроків музики та затвердження у шкільній практиці комплексних уроків, у яких важливе місце посіло так зване «слухання музики», тобто – цілеспрямоване формування в учнів навичок музичного сприйняття і збагачення їхнього музичного тезаурусу. На засадах ідеї поступального й цілеспрямованого розвитку музичного сприйняття школярів було створено українську національну шкільну програму з уроків музичного мистецтва, у числі авторів якої – Л. Хлебнікова, Л. Дорогань, І. Івахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова та ін., завдяки чому значно посилилась ефективність розвитку музичного сприйняття школярів.

В останній період дослідження проблем, пов'язаних із питаннями музичного просвітництва та підготовкою до неї майбутніх фахівців, активізувались. Так, уточнюються уявлення щодо сутності поняття «освічений любитель музики», який характеризується як особистість, що проявляє потяг до активної музичної діяльності, певну ерудованість і бажання її збагачувати, здатен до самостійної орієнтації в мінливій музичній реальності та аргументовано-оцінного ставлення до музичних

феноменів (Н. Кьон, Цзян Хепін, Ван Чжун); вивчаються зміст і методи підготовки студентів до художньо-змістової та адекватної інтерпретації музичних творів у межах герменевтичного підходу (М. Демір, А. Козир, А. Линенко, С. Шип та ін.). У цих працях розглядаються способи стимуляції особистісно-ціннісної установки слухачів на сприйняття творів різних стилів і епох, здатності до їх художнього переживання й адекватно-особистісної інтерпретації, усвідомлення значущості власної музично-пізнавальної діяльності як шляху прилучення до духовної скарбниці людства.

Проблеми організації процесу слухання музики учнями під керівництвом учителя приділяють увагу Е. Абдуллін, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Значна увага приділяється розробці методики проведення інтегрованих уроків, які спрямовуються на активізацію художніх асоціацій слухачів, формування в них художнього мислення, утворення системних уявлень щодо духовних цінностей мистецького світу (Б. Варга, Г. Ковальова, О. Комісарова, Н. Лінченко, Н. Мошкова, А. Тараканова, О. Щолокова та ін.).

Перспективними напрямками в розробці питань прищеплення слухачької культури вважаємо дослідження Є. Проворової, яка, спираючись на ідеї праксеологічного підходу, акцентує увагу на розробці найбільш ефективних і успішних способів формування музичного сприйняття як у студентів, так і в їхніх майбутніх вихованців. Доцільними є й праці Т. Жигінас, В. Чайки, О. Устименко-Косорич, у яких досліджуються проблеми підвищення якості виконавсько-просвітницької діяльності майбутніх фахівців.

Особливо відзначимо цілу низку праць, у яких висвітлюються методи й перспективи застосування сучасних технологій як засобу організації музично-просвітницької діяльності в сучасному шкільному середовищі (Л. Заря, Д. Дубровський, Т. Зятяміна, Н. Маханек).

Все це засвідчує, що існує потужна психолого-педагогічна база для вдосконалення методики музично-просвітницької роботи, у який було би враховано соціокультурний стан суспільства, суспільний запит на виховання школярів як освічених любителів музики, потреба в оновленні організаційних форм і методів здійснення музичного просвітництва, побудований на прояві уваги до інтересів сучасних школярів, застосуванні типових для них засобів самостійної музично-пізнавальної та комунікативної діяльності, реалій інформаційно-комунікативного середовища.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Проблема музичного просвітництва хвилює суспільство впродовж декількох століть. У сучасних умовах динамізму соціокультурного руху, розвитку форм споживання музичних феноменів та надмірного впливу музики масових жанрів, значущість музично-просвітницької діяльності в шкільному середовищі незмірно зростає. Особливо відчутною є потреба в посиленні музично-просвітницької роботи зі школярами старших класів, що

зумовлено тим, що саме в цей період відбувається особистісне зростання, набуття самостійності, дорослості, зокрема – оформлення в них вибірково-ціннісного ставлення до мистецтва, художньої самосвідомості.

Відтак, посилення якості спеціальної підготовки майбутніх фахівців до здійснення музично-просвітницької діяльності у шкільному середовищі постає в особливо гострій формі: адже підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів до музичного просвітництва є важливою передумовою прищеплення школярам інтересу й любові до музичного мистецтва в його стильовому та інтонаційному різноманітті, формуванні в них художньо-творчих та морально-особистісних властивостей.

Виходячи зі специфіки й завдань музично-просвітницької діяльності, у процесі підготовки студентів до її здійснення необхідно формувати в них здатність до художньо-емоційного переживання музичних вражень в єдності з навичками змістового аналізу та інтерпретації музичних явищ, удосконалювати рефлексивно-ціннісне ставлення до музичних творів, навички лекторсько-риторичної майстерності й уміння застосовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології, уміти бути переконливим у здійсненні педагогічного впливу на музичні інтереси сучасних школярів.

Для вирішення зазначених питань необхідно обґрунтувати способи осучаснення методики підготовки майбутніх фахівців до музичного просвітництва на засадах настановних соціокультурних завдань суспільства, творчих здобутків науковців і практиків та врахування особливостей сприйняття й музичних інтересів школярів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев, Б. (1971). *Музыкальная форма как процесс*. Кн. 1 и 2. Москва-Ленинград: Музыка (Asafiev, B. (1971). *Musical form as a process*. Book 1 and 2. Moscow-Leningrad: Music).
2. Белобородова, В. (1975). *Музыкальное восприятие (К теории «Музыкальное восприятие школьников»)*. Москва: Музыка (Beloborodova, V. (1975). *Musical perception (To the theory of "Musical perception of schoolchildren")*. Moscow: Music).
3. Мустафін, О. (2014). *Справжня історія раннього нового часу*. Київ: Фоліо (Mustafin, O. (2014). *The true history of the early modern age*. Kiev: Folio).
4. Назайкинський, Е. (1972). *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка (Nazaikinskyi, Ye. (1972). *On the psychology of musical perception*. Moscow: Music).
5. Семенов, Ю. (2003). *Философия истории (Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней)*. Москва: Современные тетради (Semenov, Yu. (2003). *Philosophy of history (General theory, basic problems, ideas and concepts from antiquity to the present day)*. Moscow: Contemporary notebooks).
6. Черкасов, В. (2014). *Розвиток музичної освіти у період просвітництва*. Режим доступу: [http://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6/1277-rozvitok\\_muzichno%D0%87\\_osviti\\_u\\_period\\_prosvitnictva](http://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6/1277-rozvitok_muzichno%D0%87_osviti_u_period_prosvitnictva) (Cherkasov, V. (2014). *The development of musical education in the Age of Enlightenment*. Retrieved from: [http://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6/1277-rozvitok\\_muzichno%D0%87\\_osviti\\_u\\_period\\_prosvitnictva](http://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6/1277-rozvitok_muzichno%D0%87_osviti_u_period_prosvitnictva))

7. Цырендоржиева, Д., Батуева, А. *Просвещение и просветительство: сущность и отличительные черты*. Режим доступа: cyberleninka.ru. prosveschenie-i-prosvetitelstvo-suschnost-i-otlichitelnye-cherty.pdf (Tsyrendorzhieva, D., Batueva, A. *Education and Enlightenment: Essence and Distinctive Features*. Retrieved from: cyberleninka.ru/... / prosveschenie-i-prosvetitelstvo-suschnost-i-otlichitelnye-cherty.pdf).

## РЕЗЮМЕ

**Ли Анъань.** Музыкальное просвещение в прошлом и настоящем.

*В статье рассмотрен процесс становления традиций просвещения в культурно-исторической европейской и украинской проекциях. Охарактеризованы научные данные в области музыкальной психологии и педагогики, способствующие повышению эффективности музыкального просвещения. Анализируется специфика музыкально-просветительской деятельности в условиях современной школьной образовательной системы и задачи, актуальные для деятельности учителя музыки в условиях информационно-коммуникативных и технологических инновационных процессов. Выявлены актуальные проблемы в области музыкально-просветительской деятельности, требующие углубленного изучения.*

**Ключевые слова:** просвещение, музыкально-просветительская деятельность, музыкальное восприятие, учитель музыки, ученики старших классов.

## SUMMARY

**Li Anan.** Musical enlightenment in the past and today.

*The article presents the process of enlightenment traditions formation in the historical cultural European and Ukrainian projections. They were the milestones of the philosophical thinking at the age of Enlightenment, which served as the prerequisite for the spread of knowledge and education among the people at large. The main aspects in the development of musical-educational activities in the Ukrainian cultural field in the past and at present are defined.*

*The advancements of Ukrainian music community over the course of the eighteenth and nineteenth centuries in the formation of general musical education practice and the school system of musical education have been pointed out.*

*The essence of musical education as a form of social and spiritual influence on the formation of the personality by the new generations; features of musical and cognitive activity under conditions of the current state of development of information and communication tools and innovative technologies have been determined. The author has described the most typical information and communication tools and technologies for the organization of musical-educational activities.*

*The tasks are explained, appearing before a specialist in the process of musical education. The article deals with specifics of its implementation by teaching in higher forms.*

*The main functions are characterized typical of musical art as a form of art activity: expressive-emphatic, artistic cognitive, communicative-subjective, hedonistic, axiological as well as spiritual-cathartic. The specificity of musical artist defined which bases on its dynamical-temporal nature, the ability to distant influence on listeners.*

*The scientific achievements in the field of musical psychology and pedagogy have been described, taking into account which of them will make musical and educational activities more effective. Among them are: the theory of arrangement, the technology of artistic and content analysis of musical works, the theory of interiorisation and formation of sensory standards as the basis for improving perceptual abilities. The state of musical-*

*educational activity in the modern educational system and as well as the actual problems which require in-depth study have been analyzed.*

**Key words:** *education, musical and educational activity, musical reception, music teacher, high school students.*

УДК 372.3+376+616.7

**Мога Микола**

Національний педагогічний

університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0001-6463-9426

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/024-034

## **ПРИНЦИП «ТОНІЧНОЇ ГАРМОНІЗАЦІЇ» В РУХОВІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ-СПАСТИКІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*У статті розглянуто сформульований раніше в загальному вигляді принцип «тонічної гармонізації» щодо рухової реабілітації дітей-спастиків засобами фізичного виховання. Розглянуто аспект реципрокної діяльності м'язів для його використання в корекційних цілях. Продемонстровано первинну роль тону для підготовки і виконання того чи іншого руху. Доведено наявність палеокінетичного тонічного рівня в реалізованих рухових актах більш високого і зрілого рівня. Виявлено роль попередніх, пов'язаних із філогенетикою, тонічних рефлексів низькочастотної вібрації (6–15 герц) на керування більш зрілими руховими контингентами. Розглянуто феномен реципрокної іннервації й денервації м'язів-антагоністів, що може слугувати основою корекційних методик нормалізації паретичних м'язів у дітей зі спастичними формами рухових порушень на відміну від методики постізометричної релаксації м'язів. Проаналізовано існуючі технології нормалізації тону м'язів у дітей зі спастичними руховими порушеннями: виявлено позитивні й негативні аспекти методик, пов'язаних із роботою з досліджуванним контингентом дітей. Особливий інтерес у зниженні м'язового тону при спастичності представляють психосоматичні методи. Це дозволить здійснювати більш ефективну корекцію стану м'язів і подолання наявних у малюків спастичних рухових порушень. Сформульовано попередню наукову гіпотезу корекції (нормалізації) м'язового гіпертону в дітей зі спастичними руховими порушеннями. Здійснено пошук можливих варіантів методичного використання вищезазначених феноменів для фізичної реабілітації дітей раннього віку зі спастичними формами парезів, корекція яких як у глобальному, так і в дискретному тимчасових аспектах повинна починатися з гармонізації (нормалізації) вихідного м'язового тону, як у спастичних групах м'язів, так і в їх антагоністів, що й становить сутність принципу «тонічної гармонізації». Розглянуто перспективи досліджень у цьому науково-практичному напрямі.*

**Ключові слова:** *тонус м'язів, спастика, тонічна гармонізація, діти раннього віку.*

**Постановка проблеми.** Для створення ефективної системи корекційного фізичного виховання дітей зі спастичними руховими порушеннями необхідно вибудувати новий теоретико-методологічний фундамент. Серед принципів, які можуть лягти в його основу, особливий інтерес представляє сформульований М. М. Єфименком [3, с. 137–138]



принцип «тонічної гармонізації». На думку дослідника, «...ієрархічність рухового розвитку передбачає також ідею **тонічної гармонізації**, тобто припускає застосування спеціальних укладань, поз і положень, а також відповідних тактильно-кінестетичних і вестибуломоторних стимуляцій із боку педагога (інструктора). Ця фаза тонічної гармонізації завжди повинна передувати будь-якій формі корекційного фізичного виховання дітей із порушеннями ОРА. Рівень А (за М. О. Бернштейном) контролює такий базовий елемент повноцінного фізичного розвитку дитини, як лежання, точніше, прийняття еволюційно значущих поз і положень, що забезпечують нормальне функціонування набору познотонічних рефлексів, які з часом зникають. До них, імовірно, можна віднести також примітивні рухи в положенні лежачи на місці: перевертання зі спини на живіт і навпаки, різні розвертання в положенні лежачи на спині і на животі.

Для палеокінетичного тонічного рівня характерний повільний  $\beta$ -ритм тонічних скорочень у діапазоні від 6–8 до 15 герц. Американський біолог У. Р. Ейді відкрив ці біологічно активні частоти в діапазоні 4–16 герц. Напевно, вони є основоположними, первинними для підтримання життєвих функцій і рухової активності всього живого. Цей факт може бути використаний нами для формулювання трьох основних методичних постулатів системи корекційного фізичного виховання дітей:

- починати будь-яку форму фізичного виховання потрібно з лежачо-горизонтальних положень, які відображають стародавній етап становлення рухової функції в дитини: спочатку – у статиці (на місці), а потім – у динаміці (у русі);
- примітивні, плазуючі види рухів лежачого й повзального основних рухових режимів повинні виконуватися повільно, плавно, спокійно, відповідно до базової тонічної імпульсації, означеної вище;
- чим нижчими і горизонтальнішими (тобто більш давніми) є виконувані фізичні вправи, тим розслабленишим повинен бути режим м'язової діяльності (відповідно до низької тонічної складової філогенетично стародавнього тону)».

Віддаючи данину висловленим вище ідеям, зазначимо, що вони деякою мірою мають узагальнений характер і стосуються всіх видів рухових порушень у дітей. У зв'язку з цим **метою** цієї статті є попередня методична конкретизація загального принципу «тонічної гармонізації» відносно спастичних форм рухових порушень у дітей раннього та дошкільного віку.

Це, у свою чергу, потребує вирішення таких **завдань**:

1. Розглянути феномен реципрокної діяльності м'язів для використання його в корекційних цілях.
2. Здійснити аналіз методик, що пригнічують патологічні познотонічні рефлекси в дітей.

3. Сформулювати робочу гіпотезу корекції (нормалізації) м'язового гіпертонусу в дітей зі спастичними руховими порушеннями.

**Аналіз актуальних досліджень.** Досить цікавий фрагмент ми знаходимо у відомій праці М. А. Бернштейна [1]. Аналізуючи субкортикальні рівні побудови рухів, автор дослідження вважає, що «**рівень палеокінетичних регуляцій, він же рубоспінальний рівень**, позначений у вільному описі символом А, відповідно до здійснюваних ним функцій є не лише нижчим, але й незаперечно найдавнішим у філогенезі... Анатомічний субстрат рубоспінального рівня (тобто сукупність органів, без яких функція цього рівня неможлива) становлять: спинний мозок із його клітинними утвореннями і, принаймні, частина провідних шляхів; група клітинних ядер у стовбурі головного мозку, яку ми для стислості позначимо як групу червоного ядра і яка включає в себе саме червоне ядро з його двома частинами...» [1, с. 49].

На думку дослідника, «передусім на частку рубро-спінального рівня припадає низка так званих спинальних рефлексів, вивчених свого часу дуже детально Sherrington, які, по суті, представляють перехідний фазис від суто матеріального модусу роботи спинного мозку до деякої інтеграції... Найбільш характерним серед рефлексів цієї групи є рефлекс реципрокної іннервації й денервації антагоністів, що фактично є основою будь-якого взагалі руху кінцівок. Цей рефлекс, при переході одного з м'язів кінцівки або пояса до активного тетанусу забезпечує денервацію її антагоніста ... » [1, с. 49–52].

Цю позицію щодо реципрокної іннервації і денервації м'язів ми візьмемо за основу для подальшого пошуку ефективних методів зниження (нормалізації) м'язового гіпертонусу в дітей зі спастичними формами рухових порушень. Методика може бути такою:

1. Пасивна, пасивно-активна, активно-пасивна та активна стимуляція м'язів-антагоністів спастичних м'язових утворень. Наприклад, якщо в дитини спостерігається спастика м'язів-згиначів верхніх кінцівок, необхідно виконувати вправи на зміцнення м'язів-розгиначів верхніх кінцівок. У цьому випадку паретичні розгинальні м'язи посилюватимуть свою функціональність, а у м'язах-згиначах знижуватиметься надмірна флекторна напруга. Якщо ж у дитини, наприклад, спостерігається спастика м'язів-розгиначів нижніх кінцівок, треба стимулювати рухову (скорочувальну) активність м'язів-згиначів ніг. У цьому випадку долатиметься парез (слабкість) флекторних груп м'язів і зніматиметься виражена тонічна напруга з екстензорних м'язових утворень.

Можливою є і пасивна фіксація паретичних кінцівок у необхідному положенні за допомогою еластичних пов'язок, ортезів тощо, але динамічний усвідомлений шлях рухової активності у формі ігрових вправ на основі високої сюжетної мотивації, на нашу думку, з педагогічної точки зору – більш ефективний.

2. Другий шлях може сприйматися деякою мірою парадоксально, коли доводиться вдаватися до таких дій, про які влучно зауважує народна мудрість: клин клином вибивають. Цей феномен передбачено в методиці постізометричної релаксації м'язів (ПІР). У даному варіанті необхідно довести до парадоксу спастичний стан м'язів (м'язів-згиначів або м'язів-розгиначів), посиливши їх штучно, відповідно флекторною або екстензорною напругою. Існуючий фізіологічний феномен захисного спрацьовування й переходу м'язів до функціонування у протилежний стан дасть змогу надмірно скороченим спазмованим м'язам автоматично прийти в рятівний розслаблений стан. Відразу слід зазначити, що такий шлях із позиції корекційної педагогіки менш перспективний стосовно дітей раннього та дошкільного віку зі спастичними руховими проявами, оскільки для здійснення подібних дій підопічному (дитині) самому необхідно докласти значних свідомих вольових зусиль. Така методика більше підходить для дорослих пацієнтів із нормальним психічним розвитком.

Виходячи з висловлених М. А. Бернштейном ідей про «структурні багатшаровості того чи іншого руху», бачимо, що початкова робота щодо нормалізації м'язового тону при спастичному його прояві повинна проводитися на найнижчому рівні управління рухами – на рівні А, що відповідає за найдавніші філогенетичні рефлексі. Також дослідник пропонує під м'язовим тонусом розуміти «палеокінетичний модус роботи поперечно-смугастого м'яза».

Важливе значення має визначення поняття м'язового тону, під яким М. А. Бернштейн розуміє «...поточний стан підготовленості нервово-м'язової периферії до вибіркового прийняття ефекторного процесу і до його реалізації. Сюди входять, таким чином, і самостійні тонічні скорочення, і розслаблення скелетних м'язів, і механічний фон сукупності коефіцієнтів пружності і збудливості, коли відбуваються активні неокінетичні тетануси, і, нарешті, вся сукупність явищ попередньої установки нервово-м'язової периферії, що має прибути до неї ефекторну імпульсацію» [1, с. 54–55].

Електроенцефалографічними дослідженнями було виявлено, що так званий бета-ритм роботи кори головного мозку (в діапазоні 40–80 герц) досить часто буває синхронним із низькочастотними проявами альфа-ритму (6–15 герц), що посиляються від самих м'язів. На думку автора дослідження, «палеокінетичний характер цієї повільної групи поза всяких сумнівів». Таким чином, ми бачимо, що в основі рухових актів більш високого рівня обов'язково лежить тонічна (рефлекторна) основа найнижчого, базового палеокінетичного рівня. Стає зрозумілим, яким саме є один із механізмів виникнення рухових порушень у дітей зі спастичними м'язовими проблемами. Спочатку патологічно підвищений тонус м'язів спотворює діяльність усього подальшого аферентно-еферентного ланцюжка управління руховим

актом. Попередньо цю причинно-наслідкову залежність можна визначити як «початкову фонову тонічну присутність» у кожному з виконуваних дитиною рухів. Зрозуміло також, що ця «наявність» має бути нормалізована. Відкритим поки що залишається питання: яким чином досягти (нехай до певної міри) цієї нормалізації засобами фізичного виховання?

М. А. Бернштейн стверджує: «Основний фон, що забезпечує можливість будь-якого руху, є фон **гнучкого реактивного тону**су всього м'язового масиву тіла – саме той фон, порушення якого при вогнищевих ураженнях цього рівня дає так званий аміостатичний (порушує м'язову статичку) симптомокомплекс. Низка авторів підкреслюють, що тону с скелетної мускулатури надзвичайно рухливий, реактивний і пристосувальний і є тим фоном, який можна охарактеризувати як найбільш глибинний і основний щодо перспективи розкриття всієї картини й водночас як найдавніший із філогенезу. Цікаво, що для виконання цієї ролі «фону всіх фонів» палеокінетичний процес рубо-спінального рівня додав із палеотериторії ще одну характерну властивість – статокінетичну формопристосувальну функцію, яка оживає перед нами в моториці нижчих безхребетних (виділено – М.Д.), і шийно-тулубні тонічні рубро-спінальні рухи хребта» [1, с. 60–61]. Напевно, саме до цього рівню слід віднести лабіринтовий тонічний рефлекс, симетричний шийний тонічний рефлекс (СШТР), асиметричний шийний тонічний рефлекс (АШТР) та інші. Для перспективи власних досліджень ці спостереження висувують перед нами методичні завдання, пов'язані з:

а) необхідністю дослідження позно-тонічних рефлексів у дітей зі спастичними руховими порушеннями;

б) пошуком методів їх примусового гасіння, у тому числі й засобами фізичного виховання;

в) експериментами з різними позами дитини, у тому числі зі зміною положення голови у просторі (корекція вихідним положенням, переважаючим основним руховим режимом).

Досить перспективним є також твердження видатного дослідника щодо першорядної важливості «фону **гнучкого реактивного тону**су всього м'язового масиву тіла». У цій фразі варто звернути увагу саме на словосполучення «всього м'язового масиву тіла». Якщо вдуматися у смисл цих слів, то можна зробити цікавий методичний висновок: **нормалізувати тону с необхідно не в одному спастичному м'язі (або групі м'язів), а в усьому тілі в цілому**. У цьому випадку для отримання педагогічних результатів треба замінити звичний дидактичний принцип «від приватного – до загального» на протилежний – «від загального – до конкретного». Є всі підстави вважати, що при нормалізації загального тонічного стану всього м'язового корсета можна досягти нормалізації тону су (тобто зниження його до нормально-фізіологічного) в окремо взятому спазмованому м'язі або м'язовій групі.

**Виклад основного матеріалу.** Нам цікаві також методичні позиції, які знаходимо в описі Войта-терапії, названої на честь чеського лікаря Войта, який ще в 1954 році в результаті багаторічних досліджень відкрив моделі рефлекторного руху вперед. Ми знову повертаємося до первинного рефлекторного рівня, який, як тепер відомо, лежить в основі всіх більш зрілих рухових актів. Войт виділив два комплекси руху вперед. Один проводиться в положенні на животі й називається рефлекторним повзанням, інший – у положенні на спині та на боку і називається рефлекторним поворотом. Обидва координативні комплекси є штучними, оскільки скорочення м'язів виникає в них не під час спонтанної моторики дитини, а викликається лише рефлекторним чином у відповідному положенні тіла і тільки за допомогою спеціальних подразнень (стимуляції). Не дивлячись на те, що моделі руху вперед є глобальними, окремі рухові елементи накопичуються в центральній нервовій системі, що відбувається внаслідок просторового і тимчасового кумулятивного ефекту (ефекту сумації). Таким чином, застосування рефлекторних локомоцій дає змогу створити нову дугу рефлексу з її центром. По суті, спастичність передбачає патологічну імпульсацію: під час натискання на активні зони йде формування більш активної ділянки і водночас пригнічується патологічна імпульсація.

Зазвичай Войта-терапія застосовується як допоміжна, метою якої є недопущення вторинної слабкості м'язів і з'явлення контрактур, а також поліпшення взаємного функціонування окремих м'язів. Абсолютними показаннями для застосування Войта-терапії є:

1. Центральні координативні порушення середнього та важкого ступеня. Для отримання позитивних результатів щодо корекції моторної сфери лікування бажано розпочати протягом перших п'яти місяців життя.

2. Асиметричні центральні координативні порушення.

3. М'язова кривошия.

4. Периферичні парези й паралічі.

5. Spina bifida.

6. Вроджені міопатії.

7. Кісткові порушення хребетного стовпа (сколіози).

8. Артрогрипоз.

До відносних показань для застосування цієї терапії слід віднести:

1. Відставання у фізичному розвитку у вигляді рухових порушень, включаючи порушення постави.

2. Функціональні порушення суглобів (дисплазія тазостегнових суглобів, клишоногість), окрім ревматичного варіанта.

Виконання корекційної вправи полягає у фіксації дитини в позі рефлексу і ручній дії на зони стимуляції. Вважається, що натискання на зони стимуляції не викликають болю в дітей. Водночас слід відзначити, що негативна поведінка дитини, спричинена **вимушеним фіксованим**

**положенням** (виділено – М. Д.) під час проведення терапії, може бути проявом страху малюка перед зовнішніми маніпуляціями з ним або природного протесту, особливо це стосується дітей раннього віку. Вважається, що негативні реакції дитини на Войта-терапію не повинні супроводжуватися проявами агресії і мають бути призупинені методами психологічної корекції. Звертається увага також на те, що при плануванні з малюками Войта-терапії необхідно проводити попередню психологічну підготовку їхніх батьків щодо застосування такої терапії й очікуваних результатів. Важливо знати, що Войта-терапія несумісна з електропроцедурами і електростимуляцією м'язів [4].

Підбиваючи підсумки короткого аналізу проведення Войта-терапії, зауважимо, що серед позитивних моментів слід відзначити її операційно-рефлекторну основу, що базується на палеокінетичному пласті рухової активності дитини. Автором методики пропонується робота з фундаментом рухів – первинним рефлексом переміщення у просторі, що не може не зацікавити нас у плані перспективної дисертаційної роботи з подолання спастичних рухових порушень у дітей раннього та дошкільного віку. До проблемних аспектів застосування цієї методики слід віднести, насамперед, негативну реакцію дітей власне на техніку такої терапії, що значною мірою може як ускладнювати корекційну роботу, пов'язану з подоланням наявних рухових порушень, так і зводити нанівець результати зазначеної терапії, оскільки психогенний фактор доволі сильно впливає на результати взаємодії дитини з фахівцями.

Зупинимось докладніше на методі **динамічної пропріоцептивної корекції (ДПК)**, який передбачає використання рефлекторно-навантажувального пристосування «Гравітон», запропонованого професором К. О. Семеновою. Метою застосування цієї методики є корекція рухових порушень у дітей з церебральними паралічами. І хоча ця категорія дітей виходить за межі нашого безпосереднього зацікавлення в форматі цієї статті, ми не можемо не згадати загальні підходи щодо вирішення проблеми спастичних рухових порушень. На думку О. А. Майструк зі співавторами [4], завданнями методики є:

1. Зниження інтенсивності або повне подолання основних патологічних тонічних рефлексів (лабіринтового тонічного рефлексу, симетричного шийного тонічного рефлексу).
2. Рефлекторна корекція патологічних м'язових синергій.
3. Рефлекторна корекція патологічного стану тулуба і нижніх кінцівок.
4. Тренування ослаблених м'язів в оптимальному режимі.
5. Нормалізація траєкторних характеристик загального центру маси.
6. Формування нового рухового стереотипу, максимально наближеного до фізіологічного.

Метод ДПК дає змогу впливати на мозкові структури функціональної системи антигравітації потоку скоригованої пропріоцептивної імпульсації, яка виникає під час виконання дитиною довільних рухів за допомогою рефлекторно-навантажувального пристрою «Гравітон». Він представляє собою систему еластичних тяг і збирається з комплектуючих компонентів індивідуально для кожного підопічного відповідно до його патологічної пози, а також виконує корекційну функцію. Тяги закріплюються як противага на передньому й задньому боці тіла і задають дозоване компресійне навантаження вздовж вертикальної осі тіла. Це, у свою чергу, діє на м'язи-антагоністи тулуба й нижніх кінцівок. За допомогою ротаційних тяг (вони здатні обертатися) коригується положення окремих сегментів тіла дитини. Все це в сукупності сприяє масовій стимуляції центральної нервової системи дитини завдяки створюваним інформаційним потокам, що посиляються від м'язів, фасцій, суглобів і зв'язок. Така генералізована дія підкоригованої пропріоцепції нормалізує тонус м'язів і траєкторних характеристик ЗЦМ, пригнічує патологічні м'язові синергії і гіперкінези, а також сприяє розвитку настановних і постуральних рефлексів. Як результат, при активних діях підопічного відбувається закріплення правильної пози й фізіологічних форм рухів на рівні ЦНС.

Більш конкретна схема методики ДПК така: заняття в костюмі «Гравітон» відбуваються щодня і тривають 60 хвилин протягом 20 днів. Комплекс вправ підбирається індивідуально з урахуванням конкретних завдань розвитку адекватної м'язової синергетики пози з метою побудови патерну рухів, максимально наближеного до фізіологічного. Заняття в «Гравітоні» передбачає також тренінг на різних тренажерах і пристосуваннях: тредбані, рольфганге, шведських сходах, брусах, батуті, м'ячах різного розміру тощо.

Недосконалість цієї методики полягає в тому, що нею можна скористатися лише при лікуванні дітей старше 3 років, оскільки в більш ранньому віці м'язово-суглобовий апарат хребетного стовпа ще незрілий і «Гравітон», з його досить сильними тягами, може призвести до різних викривлень в опорно-руховому апараті, включаючи сколіоз, кіфосколіоз та ін. Нас же, у руслі перспективних досліджень, більшою мірою цікавлять саме діти раннього віку, тобто діти до 3 років. У цьому плані позитивним аспектом є те, що в таких підопічних опорно-руховий апарат ще не сформований, отже, це дає змогу здійснювати більш ефективну корекцію стану м'язів і долати наявні в малюків спастичні рухові порушення.

Безсумнівний інтерес для пошуку шляхів зниження м'язового тонусу при спастичності представляють **психосоматичні методи**. Передусім, серед таких методів – **метод розблокування м'язових (психічних) блоків**, оскільки практично в усіх дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, особливо в малюків зі спастикою, у зонах м'язового блоку (фасціального,

суглобово-зв'язкового, тканинного, органного) є напруга. Це явище в тканинах має назву рестрикції. Для віднайдення варіантів подолання спастичних явищ у м'язах корисною може бути інформація щодо багаторівневості напруги. Найімовірніше, напруга починається з мінімальних форм рестрикцій в окремих м'язових волокнах, потім, із часом, вона поширюється на м'яз у цілому, що призводить до фасціальної напруги. Фасціальна напруга, у свою чергу, створює передумови для напруги окремих прилеглих тканин і, у подальшому, органів. Досить цікавим у цьому плані, на нашу думку, є позиція одного з провідних французьких фахівців у галузі постурології, який висловлювався проти м'язових напруг і віддавав перевагу щодо постуральних реакцій феномену розслаблення (вивільнення ступенів свободи, за М. А. Бернштейном) [5].

Необхідно відзначити також розробки Александера (учня В. Райха). Позитивним моментом запропонованої ним техніки є послідовність виконання вправ «від тім'я – до п'ят», якою передбачається дотримання цефало-каудального принципу становлення локомоцій у немовлят. Александер особливу увагу приділяв зоні зчленування черепа з хребетним стовпом, вважаючи, що саме в цій ділянці можуть формуватися перші м'язові блоки, які потім поширюються на розташовані нижче відділи скелета людини. Він пропонував вправи на основі тракції (витягнення) шийного відділу хребта для поліпшення рухливості краніоспінального зчленування, що в цілому сприяло загальному розслабленню скелета й досягненню більш гармонійного стану підопічних. Техніка розблокування краніоспінального зчленування вельми актуальна, оскільки, за даними фахівців (В. Берсенєв, М. Єфименко, О. Ратнер та ін.), при пологах досить високий відсоток дітей (до 80 %) отримує пошкодження шийного відділу хребта. М. Єфименко умовно назвав таких малюків «дітьми-цервікаліками» («шийниками»).

Для рухової реабілітації дітей зі спастичними м'язовими порушеннями можуть бути корисними ідеї Іди Рольф, сутність яких полягає **у значному розтягуванні м'язових фасцій і сполучної тканини**, які пов'язані зі скелетом і підтримують його в оптимальному положенні. Рольфінг можна адаптувати до корекційної роботи з дітьми раннього та дошкільного віку в таких методичних проявах: **прийняття вільних і фіксованих коригуючих поз малюків, пасивне розтягування дорослим окремих спазмованих м'язів дитини, діагональні розтягування всього тіла (скелета), одностороннє розтягування, скручення розтягнутих окремих кінцівок і скелета в цілому, розтягування в поєднанні зі хвилеподібними рухами, трусінням, тракційними маніпуляціями у воді (гідрокорекція) та ін.**

Резюмуючи викладений у статті матеріал, можемо зробити такі попередні висновки:



1. В основі будь-якої локомоції, руху, рухової дії лежить вихідний тонус м'язів, що беруть участь у цьому руховому акті.

2. При спастичному стані м'язів має місце м'язова гіпертонія, що спочатку спотворює як сам вихідний фон майбутнього руху, так і власне сутність руху, що реалізується на основі аферентно-еферентного кільця.

3. Корекція рухового розвитку дітей зі спастичними формами парезів як у глобальному, так і в дискретному тимчасових аспектах повинна починатися з гармонізації (нормалізації) вихідного м'язового тону як у спастичних групах м'язів, так і в їхніх антагоністах, що і становить сутність принципу «тонічної гармонізації». Більше того, гармонізувати треба тонічний стан навіть не окремої м'язи, а м'язового корсета в цілому.

Перспективними в цьому плані слід вважати дослідження, спрямовані на виявлення можливостей корекційного фізичного виховання (у поєднанні із медичними методами відновлення м'язів) для нормалізації вихідного тонічного стану дитини зі спастичними руховими порушеннями. Гіпотетично це може бути набір спеціальних коригуючих поз, різні розтяжки (центральноосьові, діагональні, односторонні, скручувальні), певним чином підібрані вправи у фізіологічному та ізометричному режимах м'язового скорочення (і їх комбінуванні), перехресні координаційні схеми та ін.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бернштейн, Н. А. (1947). *О построении движений*. Москва: Гос. изд. мед. лит. (Bernstein, N. A. (1947). *On the construction of motions*. Moscow).
2. Гаже, П.-М., Вебер, Б. (2008). *Постурология. Регуляция и нарушения равновесия тела человека*. Санкт-Петербург: Издательский дом СПбМАПО (Gazhe, P.-M., Weber, B. (2008). *Postology. Regulation and imbalance of the human body*. St. Petersburg: Publishing house SPbMAPO).
3. Ефименко, М. М. (2014). *Основи корекційно спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату* (дис. докт. пед. наук: 13.00.03). Київ (Efymenko, N. N. (2014). *The basis of correctively directed physical education of children with musculoskeletal disorders* (DSc thesis) Kyiv).
4. Мартинюка, В. Ю., Зінченко, С. М. (2005). *Основи медико-соціальної реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи*. Київ: Інтермед (Martiniuk, V. Yu., Zinchenko, S. M. (2005). *The basis of medical and social rehabilitation of patients with organ ulcers of the nervous system*. Kiev: Intermed).
5. Фрейджер, Р., Фейдимен, Д. (2006). *Личность. Теории, упражнения, эксперименты*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК (Freidzher, R., Feidimen, D. (2006). *The Personality. Theories, exercises, experiments*. Saint-Petersburg: Prime-EVROZNAK).

## РЕЗЮМЕ

**Мога Николай.** Принцип «тонической гармонизации» в двигательной реабилитации детей-спастиков средствами физического воспитания.

В статье рассмотрен сформулированный ранее в общем виде принцип «тонической гармонизации» относительно двигательной реабилитации детей-спастиков средствами физического воспитания. Рассмотрен аспект реципрокной

деятельности мышц для его использования в коррекционных целях. Продемонстрирована первичная роль тонуса в подготовке и выполнении того или иного движения. Доказано наличие палеокинетического тонического уровня в реализуемых двигательных актах более высокого и зрелого уровня. Выявлена роль давних, связанных с филогенетикой, тонических рефлексов низкочастотного вибрирования (6–15 герц) на управление более зрелыми двигательными контингентами. Рассмотрен феномен реципрокной иннервации и денервации мышц-антагонистов, который может стать основой коррекционных методик нормализации паретичных мышц у детей со спастическими формами двигательных нарушений в отличие от методики постизометрической релаксации мышц. Проанализированы существующие технологии нормализации тонуса мышц у детей со спастическими двигательными нарушениями: выявлены позитивные и негативные аспекты разных методик для работы с исследуемым контингентом детей. Особый интерес в снижении мышечного тонуса при спастике представляют психосоматические методы. Это позволит осуществлять более эффективную коррекцию состояния мышц и преодоление имеющихся у малышей спастических двигательных нарушений. Сформулирована предварительная научная гипотеза коррекции (нормализации) мышечного гипертонуса у детей со спастическими двигательными нарушениями. Осуществлён поиск возможных вариантов методического использования обозначенных выше феноменов для физической реабилитации детей раннего возраста со спастическими формами парезов, коррекция которых как в глобальном, так и в дискретном временных аспектах должна начинаться с гармонизации (нормализации) исходного мышечного тонуса, как в спастических группах мышц, так и в их антагонистах, что и составляет суть принципа «тонической гармонизации». Рассмотрены перспективы исследований в данном научно-практическом направлении.

**Ключевые слова:** тонус мышц, спастика, тоническая гармонизация, дети раннего возраста.

## SUMMARY

**Moga Nikolay.** The principle of “tonic harmonization” in the motor rehabilitation of spastic children by means of physical education.

*In the article, the principle of “tonic harmonization”, formulated in motor rehabilitation earlier in general form, was considered. The aspect of reciprocal muscle activity for its use in correction purposes is considered. The primary role of tonus is shown in the preparation and performance of a particular movement. The presence of paleokinetic tonic level is proved in realizable motor acts of a higher and mature level. The role of phonetically more reflex tonic reflexes of low frequency vibration (6–15 hertz) is revealed on controlling more mature motor contingents. The phenomenon of reciprocal innervation and denervation of antagonist muscles is considered, which can form the basis of corrective methods for normalizing paretic muscles in children with spastic forms of motor disorders in its comparison with the method of post-isometric muscle relaxation. The analysis of the existing technologies is made for the normalization of muscle tone in children with spastic motor impairments: positive and negative aspects of techniques for working with the contingent of children are revealed. Psychosomatic methods are of special interest in reducing muscle tone during spasticity. This will allow for more effective correction of the muscles and overcoming the spastic motor disorders present in the children. The preliminary scientific hypothesis of correction (normalization) of muscular hypertonia in children with spastic motor impairments is formulated. The search has been carried out of possible variants of methodological use of the above-mentioned phenomena for the*

*physical rehabilitation of young children with spastic forms of paresis, correction of which in both global and discrete time aspects should begin with the harmonization (normalization) of the original muscle tone, both in spastic muscle groups and in their antagonists, which is the essence of the principle of "tonic harmonization". The prospects of research are considered in this scientific and practical direction.*

**Key words:** muscle tone, spasticity, tonic harmonization, children of early age.

УДК 374.091(091): [94+908]

**Ірина Пархоменко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-6221-9196

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/035-044

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У процесі дослідження історико-краєзнавчої роботи в системі позашкільної освіти важливу роль відіграє її теоретичне осмислення та використання історико-педагогічного досвіду. У цьому контексті важливе значення має аналіз наукового знання щодо історико-краєзнавчої роботи, тлумаченням його теоретичного та практичного значення. У статті детально проаналізовано теоретичні засади історико-краєзнавчої роботи в системі позашкільної освіти кінця XX – початку XXI століття. Також окреслено понятійний аспект трактування термінів «історичне краєзнавство», «позашкільна освіта», «історико-краєзнавча робота» та «туристсько-краєзнавча робота».*

**Ключові слова:** теоретичні засади, позашкільна освіта, система позашкільної освіти, заклади позашкільної освіти, історико-краєзнавча робота, історичне краєзнавство, туристсько-краєзнавча робота.

**Постановка проблеми.** Важливою передумовою у вивченні еволюції історико-краєзнавчої роботи в системі позашкільної освіти є дослідження її теоретичних засад. Цей процес визначається аналізом наукового знання щодо історико-краєзнавчої роботи, тлумаченням його теоретичного та практичного значення.

З'ясування базового понятійного апарату є першочерговим елементом дослідження, науково-теоретичним підґрунтям якого є історіографічний аналіз окресленої наукової проблеми.

Слід зауважити, що існують певні суперечності, пов'язані з міждисциплінарним характером тематики дослідження. Дискусійними є трактування підходів щодо визначення таких багатовекторних термінів, як «позашкільна освіта», «історичне краєзнавство» та понять, що є від них похідними: «туристсько-краєзнавча робота», «історико-краєзнавча робота» тощо.

**Метою статті** є дослідження та аналіз різних концепцій щодо трактування педагогами та вченими термінів «історичне краєзнавство» та «позашкільна освіта» в науково-педагогічній та історичній літературі.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз та узагальнення наукових джерел.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогічній думці початку ХХ століття термін «історичне краєзнавство» отримав статус невід'ємної складової закладів освіти та теоретичне обґрунтування основоположних елементів цієї системи. Початки вивчення історичного краєзнавства як педагогічного компоненту роботи з дітьми закладені у працях К. Ушинського, І. Франка, І. Стешенка, Є. Звягінцева, С. Русової та інших.

Недостатня увага з боку науковців та педагогів до проблеми теоретичного обґрунтування термінів «історико-краєзнавча робота» та «історичне краєзнавство» в радянський період вплинула на її одностороннє висвітлення в науково-педагогічній та історичній літературі. Більшість радянських педагогів до визначення цих понять вводили ідеологічно забарвлені тези та орієнтири, що унеможливлювало об'єктивне наукове дослідження цієї проблеми.

У подальший історичний період спостерігаємо нові віяння в теоретико-методологічних засадах історико-краєзнавчої роботи у 20-х роках ХХ століття. Перш за все, це нова партійно-державна політика у сфері освіти. Система освіти поділяється на взаємозалежні складові: навчальну, позанавчальну та позашкільну діяльність.

Саме у 20-х роках краєзнавство включається до системного педагогічного процесу, і доцільним буде аналізувати його не лише як самодостатню педагогічну систему, але і як один із компонентів позашкільної освіти.

Гоніннями та репресіями характеризуються 30-ті роки ХХ століття. Тодішня тоталітарна система відкинула на задвірки педагогічної науки краєзнавство як таке, що пропагувало демократичні цінності та історичний спадок в освіті.

Наприкінці 50-х років ХХ століття після прийняття закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» відбувається переформатування «школи навчання», для якої був характерний формалізм, у школу «живих знань», активного пошуку. Нові можливості для розвитку отримала й історико-краєзнавча робота.

Слід зауважити, що радянська шкільна та позашкільна освіта були двома сформованими системами, що мали спільні риси та принципові відмінності і, водночас, знаходилися в єдиній площині освітнього процесу, а отже були взаємопов'язаними та взаємозалежними.

У роки УРСР проблемі краєзнавчої роботи в закладах освіти та її теоретичному обґрунтуванню присвячені праці В. Ашуркова, Д. Кацюби, Г. Матюшина, Н. Дайрі, Д. Лихачова та інших.

Досить багатою радянська педагогічна думка є на визначення та теоретичне обґрунтування суміжного з історичним краєзнавство географічного краєзнавства. Цій проблематиці присвячені наукові роботи М. Костриці, І. Матрусова, К. Строева, П. Іванова, О. Остапчука та інших. Цей географічний ухил пояснюється небажанням системи допускати дітей та педагогів до дослідження та вивчення історичних подій минулого.

Українська педагогічна наука виходить на якісно новий рівень у визначенні досліджуваних понять. Серед учених, до робіт яких звертаємося з метою вивчення окресленої проблеми, слід назвати П. Тронька, Я. Верменича, Я. Серкіза, В. Голубка, С. Качараба, А. Середяка, М. Крачила, В. В. Обозного, М. Косила, О. Биковську, Г. Пустовіта.

У цій розвідці ми пропонуємо детально зупинимося на теоретичному обґрунтуванні історико-краєзнавчої роботи в системі позашкільної освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Вважаємо доцільним першочергово структурувати поняття «історичне краєзнавство» та «історико-краєзнавча робота», означити їх окремі частини й визначити зміст цих взаємозалежних компонентів.

Терміни «історико-краєзнавча робота» та «історичне краєзнавство» у науково-теоретичній та освітньо-виховній практиці вважаються досить близькими за змістом. Отже, вважаємо доцільним термін «історико-краєзнавча робота» розглядати як форму навчально-виховної роботи закладів позашкільної освіти, а термін «історичне краєзнавство» - як предмет такої роботи з дітьми, частину історичної науки.

Важливою особливістю історико-краєзнавчої роботи є її емоційність та персональна включеність суб'єкта дослідження. Серед усіх підсистем історичної науки така робота є найближчою і найзрозумілішою для людини та її безпосереднього оточення. Вона є першоосновою збереження й поширення історичного досвіду, який акумулювався минулими поколіннями. Тобто, історико-краєзнавча робота – середовище і пізнання, і виховання.

До питання роз'яснення поняття «історико-краєзнавча робота» та «історичне краєзнавство» зверталися історики та географи, які опікувалися проблемами краєзнавства. Для прикладу, у своїй монографії «Теоретико-методологічні проблеми історичної регіоналістики в Україні» Я. Верменич наголошує на значних можливостях краєзнавства щодо «заглиблення в конкретні пласти минулого». Водночас дослідниця подає детальний опис співвідношення історико-регіональних та краєзнавчих досліджень, аналізує їх предмети і завдання [2].

На думку Я. Верменич, історичне краєзнавство має низку переваг по відношенню до інших форм дослідження. У першу чергу, це конкретна локалізація об'єкта дослідження й наближеність до суб'єкта історичного процесу – особистості.

Власне на навчально-виховних функціях краєзнавства у своїх працях робив особливий акцент теоретик і практик краєзнавчого руху П. Т. Тронько. Академік відзначав, що краєзнавство покликане зберігати історичний досвід минулого в матеріальній та духовній площині життєдіяльності людини та стати «своєрідним містком, що з'єднує покоління минулі з поколіннями сучасними і майбутніми» [16, с. 5].

На початку формування власне української педагогічної теорії першою спробою ввести поняття «історико-краєзнавча робота» в наукову площину зроблено Я. Серкізом у навчально-методичному посібнику «Історичне краєзнавство». Автор зазначав, що у визначенні предмету та семантики цих термінів не існує єдиної думки. Педагог до традиційних визначень історичного краєзнавства додає нові акценти і пояснює його як «засіб навчання й виховання національно свідомих громадян» [15].

У навчальному посібнику «Історичне краєзнавство» (В. Голубко, С. Качараба, А. Середяк) вчені зазначають, що історичне краєзнавство «підтримує суспільний інтерес до історії не лише в місцевому соціокультурному середовищі, але й на всіх рівнях освіти, засобами музейництва, туризму тощо...» [3, с. 8].

Сучасні дослідники краєзнавства М. П. Крачило та В. В. Обозний відзначають, що історичне краєзнавство є складовою наукових дисциплін, різних за змістом і методами дослідження, але причетних у своїй сукупності до наукового і всебічного пізнання історії конкретної місцевості [3].

Все ж і сучасні дослідники не мають єдності у тлумаченні поняття «історичне краєзнавство». Це і метод навчання та виховання, і дидактичний прийом, і спосіб дослідження, і науковий чи громадський рух... А за ствердженням М. Ю. Костиці – це «суперечливий комплекс дисциплін».[9, с. 7].

Важливим для розуміння етимології є аналіз словників та довідників. Для прикладу, в «Українському педагогічному словнику» серед інших завдань краєзнавства оремо акцентується на його історичній складовій, а сам термін пояснюється як «освітньо-виховна робота, яка полягає в усебічному вивченні на уроках і в позакласній роботі частини країни (області, району, міста, села тощо)» [4, с. 179].

Для нашого дослідження важливим є трактування «краєзнавства» саме В. Обозним, оскільки дослідник дає визначення цього поняття, розглядаючи його виключно в освітній площині: «краєзнавство – це унікальне суспільне явище, в основі якого знаходиться безперервний процес пізнання й передачі знань про рідну землю і життя на ній, що

здійснюється від одного покоління до наступного». Окремої уваги заслуговує термін «краєзнавча освіта» та його трактування: «процес і результат цілеспрямованого формування особистості на основі засвоєння досвіду і традицій регіонально-соціумної культури» [12, с. 13-15].

Отже, історичне краєзнавство – це напрям історичної науки, який займається дослідженням історії, природи, культури, демографічних складових, пам'яток у межах визначеного регіону, міста чи села. А вже історико-краєзнавча робота є вихідною діяльністю щодо дослідження та вивчення історичного краєзнавства.

Другий основний компонент понятійного апарату нашого дослідження є «позашкільна освіта». Рішенням колегії Міністерства освіти України 25 грудня 1996 року було затверджено «Концепцію позашкільної освіти та виховання». За цим документом позашкільна освіта – «це процес безперервний, що не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить із однієї стадії у другу від створення умов, сприятливих для творчої діяльності дітей та підлітків, до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі [11, с. 18].

Базовим сучасним джерелом для нас слугують чинні нормативно-правові акти, головним чином, Закони України. За основу пропонуємо визначення «позашкільної освіти» викладене у Законі України «Про позашкільну освіту» (2000 р.), яке трактується як «сукупність знань, умінь та навичок, що здобувають вихованці, учні і слухачі в закладах позашкільної освіти, інших суб'єктах освітньої діяльності за програмами позашкільної освіти» [6].

Чинний Закон України «Про освіту» (2017 р.) [5] визначає позашкільну освіту як один із основних «складників структури освіти» і дає найбільш широке визначення цього поняття - «розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та професійної діяльності» (стаття 14).

Натомість «Український педагогічний словник» трактує позашкільну освіту як форму роботи виключно з дорослими: «Позашкільна освіта – сукупність форм культурно-освітньої, загальноосвітньої та виховної роботи серед дорослого населення» [4, с. 263].

Дослідник туристсько-краєзнавчого руху в закладах позашкільної освіти М. Ю. Косило влучно описує головну особливість позашкільної освіти, яка «полягає в тому, що не дитина адаптується до існуючих освітніх та педагогічних умов, а останні створюються для дітей і проектується на їхню індивідуальність». Він зазначає, що позашкільна освіта – «це освіта творча, адже набуття знань – процес пошуковий, розвиваючий, в основі якого лежить спілкування, а на перший план виходить проблема стосунків» [7, с. 45].

Базуючись на змістовному аналізі практичних та теоретичних засад позашкільної освіти, О. В. Биковська дає визначення останній – «позашкільна освіта – це складова системи безперервної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку й соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях» [1, с. 11].

Сутність терміну «позашкільної освіта» у своїй науковій роботі розкриває Г. П. Пустовіт і трактує як модель «цілісного позашкільного освітньо-виховного простору, побудованого на гуманістичній парадигмі, де центром системи визначено дитину з її потребами, мотивами, бажаннями, інтересами, переконаннями, ідеями й ідеалами, самосвідомістю...» [14, с. 6].

Таким чином, позашкільна освіта є інноваційною площиною, характерною особливістю якої є варіативність програмної складової, просторова рухливість, необмеженість у часі, незалежність у виборі методик та технік навчання та виховання. Тому ми вважаємо, що абсолютно виправдано позашкільна освіта посідає вагоме місце в сучасній системі безперервної освіти.

Говорячи про досвід історико-краєзнавчої роботи в системі позашкільної освіти, окремо слід зупинитися на понятті «туристсько-краєзнавчої роботи», який основоположним базисом для історико-краєзнавчої діяльності дітей та педагогів.

Поняття «туристсько-краєзнавча робота» утверджується в науково-освітньому середовищі в 1960-70-х рр. і використовуються для визначення окремого напрямку позашкільної освіти. Тому в нормативних, законодавчих документах воно отримало комплексне змістове визначення та закономірне тлумачення через призму двох основних компонентів – туризм та краєзнавство.

У 80-х роках XX століття спостерігаємо значну активізацію туристсько-краєзнавчої роботи. Цьому сприяло розширення мережі закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку – Станцій юних туристів (СЮТур). Саме на ці структури були покладені функції щодо впровадження краєзнавчого пошуку в роботі з дітьми. Але об'єктивне ознайомлення з історичним минулим, незаангажовані дослідження суперечили ідеологічним дороговказам, означеним тоталітарним режимом.

Аналізуючи діяльність СЮТур, слід зазначити, що краєзнавча діяльність поступається туристсько-спортивній, і впроваджується в закладах позашкільної освіти виключно як допоміжний інструмент. Досить часто формами туристсько-краєзнавчої роботи називалися відпочинок і суспільно корисна діяльність. Такої позиції дотримувався радянський педагог О. Остапчук: «краєзнавство і туризм у сучасному їх розумінні – це фізичний розвиток, оздоровлення й пізнання оточуючої дійсності, формування цінних духовних якостей особистості» [13, с. 3].



Вже цілком інші акценти знаходимо у трактуванні М. Костриці такого симбіозу, що має безліч спільних характеристик: «краєзнавство в поєднанні з туризмом – це організована під керівництвом учителя багатогранна навчально-освітня, пошуково-дослідницька, суспільно-корисна діяльність учнів у процесі комплексного вивчення рідного краю» [8, с. 10].

У розумінні сучасних українських педагогів також прослідковується поєднання краєзнавства та туризму у процесі як дослідницької, так і виховної роботи з дітьми в системі позашкільної освіти. У цьому контексті не втрачає актуальності й термін «туристсько-краєзнавча робота», змістовою складовою якої є історико-краєзнавча робота.

Дослідник географічного краєзнавства М. Крачило так визначає поняття «туристсько-краєзнавчої роботи» - «взаємопов'язаний і комплексний розвиток туризму та краєзнавства становить сутність і зміст туристично-краєзнавчої роботи» [19, с. 5]. Науковець наголошує, що розвиток краєзнавства неможливий без активної форми сприйняття та вивчення свого оточення (екскурсії, туристські походи, подорожі рідним краєм).

Детально аналізуючи ці поняття, М. Ю. Косило робить висновок, що туристсько-краєзнавча робота в закладі позашкільної освіти це - «окремий напрям і форма позашкільної освіти; комплексний засіб навчання й виховання; профільне науково-методичне, організаційно-масове забезпечення навчально-виховного процесу у специфічних умовах екскурсійної та гурткової роботи, проведення походів, експедицій, різних масових заходів тощо». Педагог розводить два на перший погляд синонімічні поняття «туристсько-краєзнавча робота» та «туристсько-краєзнавча діяльність» і вважає доречним «застосовувати поняття «туристсько-краєзнавча робота» в контексті її використання освітніми закладами як форми, напрям, засобу навчально-виховної роботи, а поняття «туристсько-краєзнавча діяльність» – як процес і вияв дії, творчості, самодіяльності учнів із оволодіннями знаннями, уміннями, навичками» [7, с. 42-44].

Аналізуючи наведені визначення, виявлені в навчально-методичній та науковій літературі може констатувати, що туристсько-краєзнавча робота в системі позашкільної освіти та дефініція цього поняття характеризуються семантичною складністю й багатовекторністю трактувань.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Всі наведені вище визначення та пояснення терміну «історико-краєзнавча робота», зважаючи на його багатогранність та глибину, зводяться до дескриптивного аналізу його окремих аспектів, ігноруючи засадничі особливості цього феномену саме в системі позашкільної освіти.

У цій розвідці ми проаналізували й описали понятійний аспект трактування педагогами та вченими термінів «історичне краєзнавство», «позашкільна освіта», «історико-краєзнавча робота» та «туристсько-краєзнавча робота». Дефініція «історико-краєзнавча робота» є похідною від

ширшого терміну «історичне краєзнавство» і визначає організовану та керовану педагогами діяльність дітей, спрямовану на систематичне вивчення, збереження та відтворення історичної спадщини рідного краю і є складовою туристсько-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти.

У свою чергу, пропонуємо визначення історико-краєзнавчої роботи в системі позашкільної освіти як універсального, комплексного засобу виховання та навчання вихованців у процесі активного пізнання й дослідження навколишнього світу певної території через призму історичного минулого.

У перспективі подальшими науковими розвідками стане визначення засадничого змісту поняття «експедиція», «екскурсія», «подорож», «похід», що є основними формами й засобами здійснення історико-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Биковська, О. В. (2008). Теоретико-методологічні основи позашкільної освіти в Україні (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ (Bykovskaia, O. V. (2008). Theoretical and methodological foundations of out-of-school education in Ukraine (DSc thesis abstract). Kyiv).
2. Верменич, Я. В. (2003). *Теоретико-методологічні проблеми історичної регіоналістики в Україні*. Київ: Інститут історії України (Vermenych, Ya. V. (2003). *Theoretical and methodological problems of historical regionalism in Ukraine*. Kyiv: Institute of History of Ukraine).
3. Голубко, В., Качараба, С., Середяк, А. (2005). *Історичне краєзнавство*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка (Holubko, V., Kacharaba, S., Serediak, A. (2005). *Historical country-study*. Lviv: Publishing Center of LNU by Ivan Franko).
4. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid).
5. Закон України «Про освіту» (*Law of Ukraine "On education"*) (2005). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Закон України «Про позашкільну освіту» (*Law of Ukraine "On out-of-school education"*) (2000). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>
7. Косило, М. Ю. (2017). *Розвиток туристсько-краєзнавчої роботи у позашкільних навчальних закладах України (II половина XX – початок XXI століття)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Івано-Франківськ (Kosylo, M. Yu. (2017). *Development of tourist and country-study work in out-of-school establishments of Ukraine (II half of the XX – beginning of the XXI century)* (PhD thesis). Ivano-Frankivsk).
8. Костриця, М. Ю. (1985). *Туристсько-краєзнавча робота в школі*. Київ: Радянська школа (Kostrytsia, M. Yu. (1985). *Tourist and country-study work at school*. Kyiv: Soviet school).
9. Костриця, М. Ю. (1995). *Шкільна краєзнавчо-туристична робота*. Київ: Вища школа (Kostrytsia, M. Yu. (1995). *School tourist and country-study work*. Kyiv: Higher school).
10. Крачило, М. П. (1994). *Краєзнавство і туризм*. Київ: Вища школа (Krachylo, M. P. (1994). *Country-study and tourism*. Kyiv: Higher school).
11. Міленін, В. М. (2013). *Інноваційна модель виховного простору сучасного позашкільного навчального закладу*. Київ (Milenin, V. M. (2013). *Innovative model of the educational space of a modern out-of-school educational establishment*. Kyiv).

12. Обозний, В. В. (2002). Краєзнавча освіта в системі професійної підготовки вчителя (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Oboznyi, V. V. (2002). *Ethnographic studies in the system of vocational teacher training* (DSc thesis abstract). Kyiv).
13. Остапеч, А. А. (2001). *Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся*. Москва: РМАТ (Ostapets, A. A. (2001). *Pedagogy and psychology of tourist and country-study activity of students*. Moscow: RMAТ).
14. Пустовіт, Г. (2013). Позашкільна освіта та виховання в Україні у векторах сучасного розвитку. Освіта та педагогічна наука, 3, 5-10 (Pustovit, H. (2013). *Out-of-school education in Ukraine in the vectors of modern development*. Education and Pedagogical Science, 3, 5-10).
15. Серкіз, Я. (1995). *Історичне краєзнавство*. Львів: ЛОНМІО (Serkiz, Ya. (1995). *Historical country-study*. Lviv: LONMIO).
16. Тронько, П. Т. (1993). Родовід українського краєзнавства. *Краєзнавство*, 1, 3–7 (Tronko, P. T. (1993). *The genus of Ukrainian ethnography*. *Regional studies*, 1, 3-7).

## РЕЗЮМЕ

**Пархоменко Ирина.** Теоретические основы историко-краеведческой работы в системе внешкольного образования.

*В процессе исследования историко-краеведческой работы в системе внешкольного образования важную роль играет ее теоретическое осмысление и использование историко-педагогического опыта. В этом контексте важную роль играет анализ научных знаний в сфере историко-краеведческой работы, толкования его теоретического и практического значения. В статье подробно проанализированы теоретические основы историко-краеведческой работы в системе внешкольного образования конца XX – начала XXI века. Также определён понятийный аспект трактовки терминов «историческое краеведение», «внешкольное образование», «историко-краеведческая работа» и «туристско-краеведческая работа».*

**Ключевые слова:** теоретические основы, внешкольное образование, система внешкольного образования, учреждения внешкольного образования, историко-краеведческая работа, историческое краеведение, туристско-краеведческая работа.

## SUMMARY

**Parkhomenko Iryna.** Theoretical principles of historical and ethnographic work in out-of-school educational system.

*The important role in the research process of historical and ethnographic work in the out-of-school educational system plays its theoretical understanding and the use of historical and pedagogical experience. According to this context the analysis of scientific knowledge of historical and ethnographic work, its theoretical and practical meaning is of great value.*

*Ascertaining the basic connotation is the first element of research, the scientific-theoretical background of which is historiographic analysis of certain research problem.*

*The aim of the article is research and analysis of different concepts concerning teachers' and scientists' points of view on such definitions as "historical regional study", "out-of-school education" in the pedagogical and historical sources.*

*The theoretical basis of historical and ethnographic work in the out-of-school education in the end of the XX and beginning of the XXI century is fully analyzed in the article. The connotation of "historical country-study", "out-of-school education", "historical and ethnographic work" and "tourist and ethnographic work".*

*The given recognition and explanation of the term “historical and ethnographic work” according to its versatility and deepness go to the descriptive analysis of some aspects ignoring the basic features of this phenomenon in pedagogy.*

*The definition “historical and ethnographic work” is a derivative from the wide term “historical ethnography” and means organized and controlled by teachers work with children aimed at exploring, saving and reproduction of historical heritage of native land and being a part of tourist and ethnography work in out-of-school establishments.*

*The author of the article proposes to define the historical and ethnographic work in the out-of-school system of education as universal, complex method of upbringing and education in the process of active cognition and researching the certain territory of territories over time.*

**Key words:** *theoretical principles, out-of-school education, out-of-school system, out-of-school establishments, historical and ethnographic work, historical country-study, tourist and ethnographic work.*

УДК 82-343:17.022.1:177.63:7.045

**Лариса Рубан**

Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка

ORCID ID 0000-0001-5539-931X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/044-052

## **ФЕНОМЕН ЦИКЛУ ДИТЯЧИХ КАЗОК СЕРГІЯ КОЗЛОВА**

*У статті розглянуто основний феномен циклу дитячих казок Сергія Козлова, в основі якого розкриття внутрішнього світу головних героїв та їх гуманістичного потенціалу. Для досягнення поставленої мети застосовувалися переважно теоретичні методи дослідження. Відзначено, що С. Козлов майстерно передає глибокі внутрішні переживання героїв своїх казок, розкриває їх взаємовідносини, що ґрунтуються на почуттях дружби, поваги, взаємодопомоги, піклування тощо. Герої казок С. Козлова сповнені оптимізму, радості, любові до життя, вони вміють фантазувати, мріяти і бачити прекрасне, навіть у звичайних речах. Підкреслено, що художня майстерність автора досягається шляхом використання епітетів, метафор, уособлень, алегорій, якими пронизані всі казки.*

**Ключові слова:** *казка, гуманістичний потенціал, дружба, повага, взаємодопомога, епітет, метафора, уособлення, алегорія, внутрішні переживання.*

**Постановка проблеми.** З сивої давнини казка відіграє особливу роль у формуванні світогляду людини, оскільки допомагає їй сприймати інформацію про навколишній світ і є невід'ємною частиною її буття. З покоління в покоління казка передає мудрість, життєві цінності та досвід. За словами видатного науковця М. Лещенко: «Казковий світ магічно впливає на дитину, манить таємницями, чудесами, чародійством. Діти з радістю подорожують в уявному, нереальному світі, активно діють у ньому, творчо трансформують, перетворюють його. За допомогою казок

вони отримують знання про довкілля, про взаємостосунки людей, проблеми, які зустрічаються в житті» [4, 121].

Серед різноманіття казкових історій, притч, міфів зарубіжних і вітчизняних письменників та казкарів, одними з найулюбленіших казок як для малюків, так і дорослих залишаються казки Сергія Козлова (1939–2010 рр.). Найбільшою популярністю користується цикл його казок «Про Їжачка і Ведмедика». Незважаючи на те, що в цих казках ми зустрічаємося зі звичними для нас героями – Їжачком, Ведмедиком, Зайцем, Білочкою, у їх монологів та роздумах відчувається глибина сприйняття світу, що надає казкам філософського змісту. О. Зубенко підкреслює, що: «Філософська казка вчить дитину та дорослого, що світ побудований доволі не просто, і потрібно навчитися розрізняти добро і зло, справедливість і несправедливість, сміливість і боягузтво, щедрість і жадібність, жорстокість і співчуття. Людина в такому непростому світі не має права здаватися, вона повинна прагнути змінити навколишнє на краще, які б перешкоди не ставали на її шляху» [1, 60].

Описуючи пригоди своїх героїв, С. Козлов майстерно передає їх глибокі внутрішні переживання, взаємовідносини, які ґрунтуються на важливих для суспільства почуттях дружби, поваги, взаємодопомоги, піклування тощо.

**Аналіз актуальних досліджень.** Феномен казки як одного з найцікавіших видів усної народної творчості широко висвітлено в наукових працях багатьох учених світу. Різні аспекти казки окреслені у працях відомих зарубіжних і вітчизняних філологів, психологів і педагогів. Серед них: Е. Фромм, Е. Берн, Е. Гарднер, А. Менегетті, Р. Азовцева, Т. Грабенко, Л. Брауде, В. Пропп, М. Липовецький, М. Осоріна, А. Осипова, Е. Петрова, Н. Пезешкіан, Т. Зінкевич-Євстігнеєва, Л. Виготський, В. Сухомлинський, М. Лещенко, Л. Терлецька, Н. Цибуля, Н. Некрасова та інші. Відомі психотерапевти З. Фрейд, О. Ранк, К. Юнг та інші досліджували, яким чином казка впливає на психіку людини. Незважаючи на інтерес читачів до казок С. Козлова, які часто називають філософськими й гуманістичними, його творчість не стала предметом широкої зацікавленості науковців. Ґрунтовною працею, яка присвячена дослідженню творчості С. Козлова, є праця А. Тіхомірової [9]. Інтертекстуальний потенціал казки С. Козлова «Їжачок у тумані» визначений у праці С. Фокіної [10]. Праця О. Зубенко присвячена російській філософській казці кінця ХХ століття, у якій авторка аналізує казки С. Козлова [1].

**Мета статті** – науково обґрунтувати феномен циклу дитячих казок С. Козлова, взявши за основу наукового аналізу методи розкриття внутрішнього світу героїв.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети застосовувалися переважно теоретичні методи дослідження: вивчення, аналіз та узагальнення спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою виявлення стану досліджуваної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з даними, викладеними на сайті пам'яті письменника, Козлов Сергій Григорович народився 22 серпня 1939 року [8; 2]. Він є автором казок, віршів, п'єс, сценаріїв до дитячих мультфільмів, поетичних творів для дітей і дорослих.

Упродовж життя С. Козлов з великим натхненням писав різні твори для дітей. За його словами: «Пишу для дітей, оскільки вони – не захоплені повсякденними турботами та метушнею і, значить, найвільніші люди на землі» [8].

С. Козлов був надзвичайно талановитою й відданою своїй справі особистістю. За мотивами його казок побачило світ понад 20 мультфільмів, які отримали низку винагород. Серед них: «Як левеня і черепаха співали пісню», «Їжачок у тумані», «Трям! Доброго дня!» та інші. Варто підкреслити, що мультфільм «Їжачок в тумані» одержав низку премій та призів. Так, мультфільм удостоєний Державної премії СРСР за 1979 рік та отримав 18 золотих призів на міжнародних фестивалях. Вагомим є те, що Японія назвала «Їжачок у тумані» «кращим мультфільмом усіх часів і народів» [8].

Не викликає сумніву й той факт, що ім'я С. Козлова та його книги знайомі читачам далеко за межами пострадянського простору. Доказом цього є мови, якими перекладені книги С. Козлова. Серед них: польська, чеська, німецька, фінська, іспанська, французька, японська, данська, норвезька, португальська, корейська, шведська [8]. У мережі Інтернет ми знайшли окремі казки С. Козлова в перекладі українською мовою [6; 7].

Прихильники творчості С. Козлова створили сайт пам'яті письменника (<http://www.kozlov-sergey.ru/index/0-2>), де кожен бажаючий може ознайомитися з його біографією, статтями, у яких висвітлено різні точки зору щодо творчості письменника, філософські роздуми дітей різного віку, їхнє рукоділля, малюнки, присвячені героям казок автора тощо.

Казки С. Козлова варто розглядати у трьох аспектах: педагогічному, психологічному та філософському. Зміст циклу казок «Про Їжачка і Ведмедика» сповнений позитивними рисами героїв, які допомагають дітям навчитися жити в соціумі, налагодити стосунки з однолітками, старшими людьми, виховати любов до природи, мистецтва, навчитися фантазувати й вірити у здійснення заповітних мрій. Психологічний аспект цих казок дозволяє допомогти виховати в дитині співчуття, бажання допомогти, співпереживання, сформувати моральні й естетичні якості дитини.

На нашу думку, казки С. Козлова привертають увагу читачів як малих, так і дорослих, тим, що головні герої циклу казок «Про Їжачка і Ведмедика», здавалося б, по-дитячому торкаються досить глибоких філософських, життєстверджувальних, гуманістичних тем. Письменник не повчає читачів як жити, він завуальовано показує їм як жити, користуючись красою взаємовідносин героїв. Крім того, автор майстерно показує можливості вирішення проблем у звичних життєвих ситуаціях.

Герої казок С. Козлова допитливі, життєрадісні, добрі. Вони, з одного боку, наївно дивляться на світ, а з іншого – вдаються до досить серйозних дорослих тем. Так, герої казок С. Козлова змушують читача задуматися про сутність добра, дружби, краси, взаємодопомоги, підтримки і навіть смерті. На перший погляд, казки здаються простими, але, прочитавши кілька історій про лісових друзів, розуміємо, що письменнику досить майстерно вдається доторкнутися до самої душі читача. Феноменом казок С. Козлова є не розкриття подій, які відбуваються в казці, а те, як герої сприймають ці події. Тобто, автор розкриває їх внутрішній світ і витончені почуття. Саме розкриття витончених почуттів сприйняття зовнішнього світу вражають у казках С. Козлова і ставлять їх на інший щабель казкового світу.

Казки С. Козлова сіють добро, вони мають на меті показати різницю між добром і злом, дружбою і зрадою, справедливістю й несправедливістю, радістю і смутком тощо.

Феномен казок С. Козлова полягає в тому, що письменник акцентує увагу читачів на внутрішніх переживаннях головних героїв, красі їх внутрішнього світу. Саме краса внутрішнього світу, яка побудована на добрі, любові, взаємоповазі, відтворюється у взаємовідносинах персонажів у різних життєвих ситуаціях. Герої казок С. Козлова сповнені оптимізму, радості, любові до життя, вони вміють фантазувати, мріяти і бачити прекрасне, навіть у звичайних речах. У казках письменника краса внутрішнього світу проявляється через мрії («Їжачок і море», «Їжакова скрипка»), фантазії («Як спіймати хмаринку», «Таке дерево», «У солодкому морквяному лісі», «Осінь казка», «У рідному лісі», «Не дивися на мене так, їжачок», «Трям! Добридень!»), сновидіння («Як Ослику приснився страшний сон», «Як Їжачок із Ведмедиком приснилися Зайцю»), уяву («Місячна доріжка», «Сонячний Заєць і Ведмедик»), занурення в себе («Їжачок у тумані», «Їжакова гора», «Птах»).

Так, у казці «Їжачок і море» розповідається про те, що їжачок мав будиночок з пічкою, лампочку в будиночку із гриба «лисичка» і повний льох запасів. Але, незважаючи на достаток, їжачок мріяв потрапити до моря:

«Неспокойно мне, – говорил он Васильку. – Вот здесь мутит, – показывал на грудь. – К морю хочется» [3, 7].

Герої казок С. Козлова наділені оптимізмом і мрійливістю, а мрії рано чи пізно здійснюються, а тому: «И вот как-то ранним утром, когда в небе еще плавали молочные звезды. Ёжик вышел из своего домика и пошел к морю. В лапе у него была палка, а за плечом – котомка с едой» [3, 7].

У своїх казках С. Козлов наголошує на тому, що життя відбувається у внутрішньому світі персонажа (через мрії, сни, фантазії, внутрішні переживання). У згаданому уривку казки «Їжачок і море», герой каже: «– Вот здесь мутит, – показывал на грудь. – К морю хочется». Герой казки пояснює так свої внутрішні переживання.

Допомагають розкрити внутрішній світ Їжачка вдало використані стилістичні засоби, що є фоном до внутрішніх переживань і сприйняття навколишнього світу. У згаданому уривку ми зустрічаємо епітет «*молочные звезды*». Варто підкреслити, що епітетами, метафорами, уособленнями, алегоріями пронизані всі казки С. Козлова. Наприклад, «река шуршала камышами», «солнечные зайцы водили в траве хоровод», «Ежик смотрел во все глаза», «облака были серые, лохматые», «последние листья, как маленькие кораблики, медленно плыли по реке», «в небо взлетела огромная красная луна», «деревья машут ветвями», «лес стал таким прозрачным», «порыжевшая трава», «звезды низко кружились в небе», «самовар прохудился», «лес вымок до последней осинки», «лунная дорожка золотой рыбой лежала поперек реки», «потерялся в необъятной красоте осеннего леса», «лес стоит теплый и живой», «Ежик смотрел на Медвежонка тихими глазами», «ватное толстое небо», «счастливая мысль», «рассвет приходит синий-синий, в белых клочьях тумана», «веселый весенний лес», «нежный ветерок», «небо над лесом засияло, словно вылепленное из золота», «золотые листья осени» тощо. Ми вважаємо, що письменник навмисно вдається до таких прийомів з метою підкреслити один із його головних задумів – показати красу у, здавалося б, звичайних речах.

Застосування літературних прийомів до викладення змісту казки, таких як епітети, метафори, алегорії, робить розкриття внутрішніх почуттів героїв ще більш м'якими і вразливими.

Життєстверджувальний мотив ми зустрічаємо в казці «Їжакова скрипка», у якій йдеться про те, як Їжачок мріяв навчитися грати на скрипці і, знову ж таки, йому це вдалося:

«Ежик прижал скрипку и заводил смычком. – Очень вкусно! – сказал муравей. – Я каждый вечер буду приходит слушать ваш «Полдень» [3, 11].

У згаданій казці письменник вдається до метафори і уособлення, щоб підкреслити, знову ж таки, красу звичайних речей і таким чином надати життєстверджувальних мотивів своїм творам:

«Вместо струн на скрипке были натянуты травинки, и, засыпая, Ежик думал, как завтра он натянет свежие струны и добьется все-таки того, чтобы скрипка шумела сосной, дышала ветром и топотала падающими шишками...» [3, 11].

Автор вміло поєднує педагогічні та психологічні прийоми, розкриваючи філософію мислення через вуста самих простих тваринок – героїв казок.

Проаналізуємо казку «Їжакова гора», яка влучно описує внутрішні переживання головного героя. С. Козлов описує сприйняття навколишнього світу головним героєм через стан занурення у свій внутрішній світ. Через такий особливий стан свідомості письменник показує, як змінюється сприймання звичного навколишнього середовища.



Так, наведемо декілька уривків з цієї казки:

«Давно уже Ежик не видел такого большого неба. Давно уже не было такого, чтобы он вот так останавливался и замирал. И если кто у него спрашивал, зачем он останавливается, отчего замирает. Ежик все равно бы ни за что не смог ответить...»;

«...А Ежику вдруг показалось, что он впервые увидел этот лес, этот холм, эту поляну. Что никогда-никогда до этого ничего подобного он не видал...»;

«...И деревья были такие необыкновенные – легкие, сквозящие, будто сиреневые, и полны такой внутренней тишиной и покоем, что Ежик не узнавал знакомые с детства места...»;

«...И птицы, те немногие птицы, что остались в лесу, казались теперь Ежику необыкновенными...» [3, 57–61].

Використані автором літературні прийоми є фоном і разом із тим підсилюють внутрішній стан героїв, його значення в досягненні поставленої мети, мрії, фантазії.

Запропонований уривок яскраво демонструє не лише красу домівки Їжачка, але і красу його внутрішнього світу, любові до рідного краю. Письменник застосовує епітет – «большое небо». На нашу думку, він вдається до цього прийому, щоб показати багатий внутрішній світ головного героя. Крім того, автор вдається до *порівняння* і *метафори*: «И деревья были такие необыкновенные – легкие, сквозящие, будто сиреневые, и полны такой внутренней тишиной и покоем».

У казці «Птах», на нашу думку, криється глибокий філософський зміст. Йдеться про Зайця, котрий «плів мотузку, і до осені вона в нього стала завдовжки до неба» [6]. До мотузки він прилаштував гачок і закинув на найбільшу зірку. Заєць взяв Білку, яка склала йому компанію по дорозі «на зірку». Білка була спритнішою, тому залізла на зірку першою і давно чекала на Зайця. Заєць дуже стомився і тому «розгойдувався посередині, між небом і землею, і в нього не було більше сил ані лізти вгору, ані спуститися на землю» [6]. На допомогу прийшли Ведмедик із Їжачком, які прямісінько під Зайцем розгорнули простирadlo, щоб його піймати:

«Заяц разжал лапы и полетел, полетел, полетел, только черный ночной ветер засвистал между ушами.

«Где ж простыня? Где же земля?» – думал Заяц и не знал, что он, как большая птица с широкими крыльями, летит над землей и уже не может упасть» [3, 65]. Письменник, по-перше, завуальовано показує політ душі головного героя, по-друге, наголошує, що людина – сильна духом істота, тому не повинна здаватися ні за яких обставин. Крім філософського змісту казки, ми спостерігаємо гуманістичний потенціал – взаємовідносини головних героїв, які базуються на почутті дружби, взаємодопомоги, підтримки у складній ситуації. Такими добрими

почуттями насичені всі казки С. Козлова. Багатий внутрішній світ його героїв проявляється в їх ставленні один до одного для вирішення проблем у різних життєвих ситуаціях.

Зі стилістичної точки зору, запропонована казка насичена метафорами. Так, *«Ночью высыпали звезды»;*

*«Заяц забросил крючок на самую большую звезду, и веревка тонкой паутинкой протянулась от земли до неба»;*

*«Заяц разжал лапы и полетел, полетел, полетел, только черный ночной ветер засвистал между ушами»* [3, 65]. Казки С. Козлова допомагають читачеві побачити красу в повсякденних речах.

Казка «Трям! Добридень» пронизана гуманістичним потенціалом від початку до кінця. У казці йдеться про те, як завзятий Ведмедик-фантазер вигадав незвичайну, чарівну країну «Тілімілїтрямдію», у якій не було вовків [3, 95–142]. Казка сповнена добра, фантазій, мрій, дружби, взаємодопомоги, підтримки, самопожертви, тобто, почуттів, які допомагають читачам замислитися про сенс життя, з теплом згадати про рідних і близьких людей, позбавитися смутку, агресії, апатії, заздрощів.

Ще одним фактором, який підсилює внутрішні переживання героїв, є їх ставлення до оточуючого світу. Казки С. Козлова навчають читачів берегти природу, помічати прекрасне в найдрібніших деталях, відчувати багатий внутрішній світ, піклуватися про ближніх, не боятися мріяти і фантазувати, мандрувати, приймати мудрі рішення, відчувати себе частиною величезного всесвіту, цінувати дружбу й підтримку, розмежовувати добро і зло тощо. Крім того, казки письменника покликані навчити читача стати сміливим, мужнім, рішучим, долати всілякі перешкоди і негаразди. Найголовніший мотив казок С. Козлова – навчити читачів пам'ятати про добро, адже ним вимірюється сутність людини, якого він досягає, відтворюючи внутрішній світ та почуття.

**Висновки.** Таким чином, феномен казок С. Козлова полягає в тому, що вони демонструють глибокі внутрішні переживання головних героїв, взаємовідносини між героями, які ґрунтуються на почуттях, мріях і фантазіях. Казки С. Козлова торкаються досить глибоких філософських, життєстверднвальних, гуманістичних тем. Герої казок С. Козлова сповнені оптимізму, радості, любові до життя, вони вміють фантазувати, мріяти і бачити прекрасне, навіть у звичайних речах. Зі стилістичної точки зору, казки С. Козлова насичені епітетами, метафорами, уособленнями, алегоріями. Письменник вдається до таких прийомів з метою передати красу звичайних речей.

**Перспективи подальших наукових розвідок.** Незважаючи на те, що творчість С. Козлова не стала предметом широкої зацікавленості науковців, ми вважаємо, що порушена нами проблема є актуальною й потребує подальшого опрацювання для того, щоб вона отримала ґрунтовне завершення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Зубенко, О. (2013). Своєрідність російської філософської казки кінця ХХ ст. (на матеріалі творів Н. Абрамцевої та С. Козлова). *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*, 13, 57–63 (Zubenko, O. (2013). Peculiarity of the Russian philosophical tale of the late 20th century (based on the works of N. Abramtseva and S. Kozlov). *Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University Bulletin*, 13, 57–63).
2. Козлов, Сергей Григорьевич (писатель). Режим доступу: [https://ru.wikipedia.org/wiki/](https://ru.wikipedia.org/wiki/Kozlov_Serhei_Hrihorievich_writer) (Kozlov, Serhei Hrihorievich (writer). Retrieved from: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>).
3. Козлов, С. Г. (2014). *Ежик в тумане: Сказки*. Москва. (Kozlov, S. H. (2014). *Hedgehog in the Fog: Fairytales*. Moscow).
4. Лещенко, М. П. (2003). *Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності*. Київ: АСМІ (Leshchenko, M. P. (2003). *Happiness of child: to problem of pedagogical masterpiece*. Kyiv).
5. Рубан, Л. (2016). Мистецтво творення терапевтичних казок. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (59), 335–343 (Ruban, L. (2016). The art of telling therapeutic fairy tales. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (59), 335–343).
6. Сергей Козлов. *Їжачок у тумані (казки)*. Режим доступу: [http://ae-lib.org.ua/texts/kozlov\\_ezhyk\\_v\\_tumane\\_ua.htm#11](http://ae-lib.org.ua/texts/kozlov_ezhyk_v_tumane_ua.htm#11) (Serhei Kozlov. *Hedgehog in the Fog: Fairytales*. Retrieved from: [http://ae-lib.org.ua/texts/kozlov\\_ezhyk\\_v\\_tumane\\_ua.htm#11](http://ae-lib.org.ua/texts/kozlov_ezhyk_v_tumane_ua.htm#11)).
7. Сергей Козлов. *Їжачок у тумані (казки)*. Режим доступу: [http://ae-lib.org.ua/texts/kozlov\\_ezhyk\\_v\\_tumane\\_by\\_savchenko\\_ua.htm](http://ae-lib.org.ua/texts/kozlov_ezhyk_v_tumane_by_savchenko_ua.htm) (Serhei Kozlov. *Hedgehog in the Fog: Fairytales*. Retrieved from: [http://ae-lib.org.ua/texts/kozlov\\_ezhyk\\_v\\_tumane\\_by\\_savchenko\\_ua.htm](http://ae-lib.org.ua/texts/kozlov_ezhyk_v_tumane_by_savchenko_ua.htm)).
8. Сергей Козлов. *Сайт памяти писателя*. Режим доступу: <http://www.kozlov-sergey.ru/index/0-2> (Serhei Kozlov. *Writer's memory site*. Retrieved from: <http://www.kozlov-sergey.ru/index/0-2>).
9. Тихомирова, А. В. (2011). *Жанровые особенности философской сказки в русской литературе XX – начала XXI века* (автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.02). Ярославль (Tikhomirova, A. V. (2011). *Genre features of philosophical tales in Russian literature of the second half of XX – beginning of XXI century* (PhD thesis abstract). Yaroslavl).
10. Фокина, С. (2014). Интертекстуальный потенциал сказки С. Козлова «Ёжик в тумане». *Мова і культура*, 17, 246–251 (Fokina, S. (2014). Intertextual potential of the tale by S. Kozlov "Hedgehog in the frog". *Language and culture*, 17, 246–251).

## РЕЗЮМЕ

**Рубан Лариса.** Феномен цикла детских сказок Сергея Козлова.

В статье рассмотрен основной феномен цикла детских сказок Сергея Козлова, в основе которого раскрытие внутреннего мира главных героев и их гуманистического потенциала. Для достижения поставленной цели применялись преимущественно теоретические методы исследования. Отмечено, что С. Козлов мастерски передает глубокие внутренние переживания героев своих сказок, раскрывает их взаимоотношения, основанные на чувствах дружбы, уважения, взаимопомощи, заботы и т.д. Герои сказок С. Козлова полны оптимизма, радости, любви к жизни, они умеют фантазировать, мечтать и видеть прекрасное, даже в обычных вещах. Подчеркнуто,

что художественное мастерство автора достигается путем использования эпитетов, метафор, олицетворений, аллегорий, которыми пронизаны все сказки.

**Ключевые слова:** сказка, гуманистический потенциал, дружба, уважение, взаимопомощь, эпитет, метафора, олицетворение, аллегория, внутренние переживания.

## SUMMARY

**Ruban Larysa.** The phenomenon of the fairy tales written by Serhei Kozlov.

*Among the variety of fairy tales, parables, legends of foreign and domestic writers and storytellers, the favorite fairy tales, both for kids and adults, are the fairy tales written by Serhei Kozlov. The series of his fairy tales "About Hedgehog and Bear" are the most popular. It seems that in these fairy tales we meet with the usual heroes, but the author touches the depth of life perception, reveals in them philosophical attitude to life situations. Describing the adventures of his characters, S. Kozlov skillfully conveys their deep inner feelings, relationships between the heroes, which are based on the feelings of friendship, respect, mutual help, care, etc. Despite the interest of readers to S. Kozlov's fairy tales, which are often called philosophical and humanistic, his work did not become a subject of wide interest of the scientists.*

*The purpose of the paper is to scientifically prove the phenomenon of S. Kozlov's series of fairy tales, based on the methods of revealing the inner world of heroes. Fairy tales written by S. Kozlov attract readers' attention by the fact that the main characters of his fairy tales touch upon quite philosophical, life-affirming, humanistic themes. The writer does not teach his readers how to live; he shows them how to live through the beauty of the relationships of the main characters. In addition, through solving problems in habitual life situations, the author shows the subjective inner feelings of his characters. S. Kozlov's fairy tales spread goodness; they show the difference between good and evil, friendship and betrayal, justice and injustice, joy and sadness. It should be emphasized that epithets, metaphors, personifications, allegories permeate all fairy tales written by S. Kozlov. The writer intentionally resorts to such techniques to emphasize one of his main intentions – to show the beauty of the heroes' inner world in seemingly habitual situations. Thus, the fairy tales of S. Kozlov concerns quite deep philosophical, life-affirming, humanistic themes. The heroes of S. Kozlov's fairy tales are full of optimism, joy, love of life, they are able to fantasize, dream and see the beautiful in ordinary things.*

**Key words:** fairy tale, humanistic potential, friendship, respect, mutual help, epithet, metaphor, personification, allegory, inner feelings.

УДК 371

**Katarzyna Szymczyk**

ORCID ID 0000-0003-1791-2893

**Anna Kopertowska**

ORCID ID 0000-0002-8414-3636

Instytut Nauk Pedagogicznych,

Wydział Nauk Społecznych,

Uniwersytet Jana Kochanowskiego,

Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Polska

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/053-061

## **PEER AUTHORITY AND THE ROLE OF YOUTH LEADERS IN PREVENTION ACTIVITIES OF AID INSTITUTIONS**

*The weaker is the bond between the child and his parents, the stronger is the peer group's influence. An attractive peer or a slightly older colleague have a considerable influence on others. They can also form a positive pattern for behaviour modeling, negate destructive group norms or weaken mistaken normative beliefs. Based on this knowledge, attempts are made to influence youth groups through positive leaders. They constitute a great force supporting preventive, cultural and sport activities, implementation of ideas at schools and other outposts or institutions or in the local community.*

*Positive leaders are often strengthened by offering them social skills training classes, comprising establishing contacts with people, dealing with difficult situations, understanding themselves and others and helping other people, that is, providing them with support and increasing their effectiveness. Positive leaders are usually less visible, so their impact on the group may be smaller than negative leaders. However, an attractive, positive colleague with a high position in the peer group can successfully challenge destructive norms and introduce positive norms. Social psychology states that it is easier to resist pressure if we have even few allies. Because not all young people identify with imposed norms, opposing them by a positive leader encourages others to similar behaviors.*

*There are also implemented programmes in which youth leaders are acquired for preventive activities, and then they are prepared for the role of a peer counselor.*

*The School for Youth Leaders project is aimed at activating young people in environments such as: school, institutions, formal and informal groups, street. The project also includes street worker training. The aim is to activate young people and create a positive peer culture in the environments free of violence and drugs.*

**Key words:** peer authority, youth leaders, prevention activities, aid institutions

## **AUTORYTET RÓWIEŚNICZY I ROLA LIDERÓW MŁODZIEŻOWYCH W DZIAŁANIACH PROFILAKTYCZNYCH INSTYTUCJI POMOCOWYCH**

**Wprowadzenie.** Zachowania ryzykowne to różne działania niosące ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego, psychicznego, jak i dla otoczenia społecznego. Ogólnie czynniki sprzyjające występowaniu zachowań ryzykownych można sprowadzić do:

- właściwości indywidualnych;
- cech środowiska społecznego;
- efektów ich interakcji, które wiążą się ze zwiększonym ryzykiem powstania nieprawidłowości, zaburzeń, chorób lub przedwczesnej śmierci.

**Czynniki ryzyka zachowań problemowych dzieci i młodzieży dzielą się na:**

**Czynniki środowiskowe:** dostępność substancji psychoaktywnych, wzorce zachowań społecznych, wysoki poziom zagrożenia (przestępczość, przemoc, nieprzestrzeganie prawa), niekorzystne warunki ekonomiczne (ubóstwo, dezorganizacja życia społecznego, brak pracy, brak możliwości spędzania czasu wolnego w sposób atrakcyjny).

**Czynniki rodzinne:** nieprawidłowe wzorce dla dziecka, gorsza opieka nad dzieckiem, niski status społeczno-ekonomiczny rodziny (niskie dochody, niski poziom edukacji rodziców), przyzwolenie rodziców na przyjmowanie substancji psychoaktywnych przez dzieci, nieprawidłowa realizacja ról rodzicielskich (brak granic, zbyt duża kontrola, niekonsekwentne postępowanie). Można wyszczególnić czynniki ryzyka związane z sytuacją rodzinną, sprzyjające:

- używaniu i nadużywaniu alkoholu przez młodzież;
- predysponujące do używania narkotyków;
- powstawaniu zachowań agresywnych u dzieci;
- predysponujące do podejmowania wczesnej aktywności seksualnej [6, 19–20].

**Czynniki związane z grupą rówieśniczą:** przyjmowanie substancji psychoaktywnych i podejmowanie innych zachowań problemowych przez rówieśników, akceptacja przyjmowania substancji psychoaktywnych przez rówieśników, chęć przynależności do grupy.

**Czynniki związane ze środowiskiem szkolnym:** trudności w nauce, konflikty z nauczycielami i innymi uczniami, poczucie osamotnienia, doświadczanie przemocy psychicznej i fizycznej w szkole, zbyt duże wymagania, brak jasnych przepisów dotyczących podejmowania zachowań ryzykownych przez młodzież, brak konsekwencji wynikających z nieprzestrzegania tych przepisów.

**Czynniki związane z cechami i jej wcześniejszymi doświadczeniami.** Młodzi ludzie podejmujący zachowania ryzykowne częściej niż ci, którzy ich nie podejmują, charakteryzują się: niedostosowaniem społecznym, niskim poczuciem własnej wartości i samoskuteczności, brakiem umiejętności przeciwstawiania się presji grupy i rozwiązywania problemów. Ma też znaczne zapotrzebowanie na stymulację, doświadcza wysokiego poziomu stresu, jest przekonana o pozytywnym wpływie substancji psychoaktywnych na funkcjonowanie człowieka. W swoim życiu częściej doświadczała przemocy fizycznej lub seksualnej bądź doświadczyła traumatycznego zdarzenia (np. utrata kogoś bliskiego) [5].

Z racji podjętego tematu istotne są sytuacje chroniące przed zachowaniami ryzykownymi najmłodszych.

**Czynniki chroniące** – są to: 1) zasoby indywidualne jednostki oraz; 2) cechy środowiska – zasoby zewnętrzne, które kompensują bądź redukują wpływ czynników ryzyka, przyczyniając się do zmniejszenia prawdopodobieństwa wystąpienia zachowań problemowych lub zminimalizowania stopnia ich intensywności.

*Tabela 1*

Zasoby wewnętrzne	Zasoby zewnętrzne, środowiskowe:
<p><b>Pozytywne wartości</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nastolatek doświadcza troskliwości, równości, poszanowania innych, widzi uczciwość, wstrzeźliwość, odpowiedzialność, prawość</li> </ul> <p><b>Umiejętności społeczne</b></p> <p>Nastolatek:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>planuje i podejmuje decyzje, przewiduje konsekwencje swoich działań;</li> <li>ma umiejętności interpersonalne, jest empatyczny wrażliwy;</li> <li>ma umiejętności międzykulturowe, które umożliwiają mu adekwatne zachowanie wśród przedstawicieli innych kultur, narodowości czy innego pochodzenia;</li> <li>potrafi przeciwstawić się presji grupy, rozwiązywać konflikty bez agresji i przemocy</li> </ul> <p><b>Pozytywna tożsamość</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nastolatek ma wewnętrzną siłę, która daje mu poczucie kontroli nad tym, co go spotyka; ma wysoką samoocenę, poczucie, że jego życie i to, co robi, ma sens, patrzy optymistycznie na swoją przyszłość</li> </ul>	<p><b>Wsparcie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wsparcie w rodzinie, np. pielęgnowanie tradycji i zwyczajów rodzinnych, poszanowanie prywatności, potrzeby niezależności, wspólne spędzanie czasu, dobra komunikacja w rodzinie, zaangażowanie rodziców w życie szkoły;</li> <li>Dobre relacje z innymi dorosłymi (nastolatek otrzymuje wsparcie od co najmniej trojga innych dorosłych osób niż rodzice), troskliwe sąsiedztwo;</li> <li>Dobry klimat w szkole (nastolatek doświadcza uwagi i ma pozytywne wspomnienia)</li> </ul> <p><b>Wzmacnianie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Społeczność lokalna docenia młodzież (młodzież podejmuje prace zarobkowe i jest życzliwie traktowana przez starsze osoby);</li> <li>Młodzież udziela wsparcia innym – pomaga w nauce, zakupach, bierze udział w organizowaniu imprez lokalnych, działa na rzecz społeczności lokalnej przynajmniej przez godzinę w tygodniu;</li> <li>Młodzież czuje się bezpiecznie w domu, szkole i w sąsiedztwie</li> </ul> <p><b>Granice i oczekiwania</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W rodzinie i szkole są jasno określone zasady zachowania i konsekwencje ich łamania;</li> <li>Osoby dorosłe modelują pozytywne odpowiednie zachowania i zachęcają nastolatka do ich podejmowania;</li> <li>Społeczność lokalna monitoruje zachowania nastolatków;</li> <li>Najlepsi przyjaciele nastolatka modelują odpowiednie zachowania</li> </ul> <p><b>Konstruktywne wykorzystanie czasu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nastolatek podejmuje różne twórcze działania (zajęcia muzyczne, teatralne lub inne);</li> <li>Nastolatek uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych;</li> <li>Nastolatek spędza czas poza domem nie więcej niż dwa wieczory w tygodniu</li> </ul> <p><b>Zaangażowanie w naukę</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nastolatek ma potrzebę osiągnięć, jest zaangażowany w poszerzanie swojej wiedzy, odrabia prace domowe;</li> <li>Nastolatek ma poczucie więzi ze szkołą, spędza trzy godziny lub więcej w tygodniu na czytaniu</li> </ul>

Źródło: 5, 52–65.

Do czynników chroniących przed zachowaniami ryzykownymi wymienia się zwłaszcza umiejętności psychologiczne mieszczące się obszarze inteligencji emocjonalnej:

- umiejętność wyznaczania celów życiowych;
- umiejętność podejmowania decyzji;
- umiejętność budowania adekwatnej samooceny;
- umiejętność radzenia sobie ze stresem (rozładowania napięcia).

Ponieważ na młodych ludzi znaczny wpływ mają ich rówieśnicy oraz media (modele zachowań ryzykownych, presja grupy), wymienia się kilka najważniejszych umiejętności społecznych, które chronią przed podejmowaniem zachowań problemowych.

Są to:

- umiejętność rozpoznawania i radzenia sobie z presją mediów i rówieśników (rozumienie mechanizmów nacisku społecznego);
- asertywność;
- umiejętność rozwiązywania konfliktów;
- umiejętność dobrego komunikowania się z innymi;
- umiejętność tworzenia sojuszy (poszukiwania i udzielania wsparcia i pomocy).

Problemy emocjonalne, społeczne i trudne zachowania u młodszych dzieci są kluczowym predyktorem późniejszych kłopotów z nauką, „wypadania ze szkoły”, sięgania po substancje psychoaktywne oraz zachowań antyspołecznych. Należy je więc uznać za „czerwony sygnał”.

### **Współczesne trendy w profilaktyce uzależnień**

#### **1. Trzeba zacząć od dorosłych – budowa autorytetu osoby dorosłej**

Powstały u dziecka **wzorzec zachowania utrwała się najczęściej do 8 roku życia** i później coraz trudniej jest go zmienić. Wiek 4–8 lat jest okresem największej plastyczności i podatności na zmiany. Interwencje podejmowane w tym okresie dają wysoką gwarancję sukcesu. Dlatego też trzeba zacząć jak najwcześniej wdrażać programy dla rodziców i wychowawców młodszych dzieci.

#### **2. Droga do młodzieży poprzez młodzież – programy rówieśnicze –praca z liderami młodzieżowymi.**

U podstaw założenia leży potwierdzone badaniami zjawisko silnego wpływu rówieśników na młodych ludzi w okresie dorastania. Zjawisko konformizmu społecznego, po to, by zyskać akceptację innych i upodobnić się do innych pokazuje wpływ norm grupowych na zachowania się jednostki.

**3. Ważna jest skuteczność programów profilaktycznych w oparciu o model skutecznego rozwijania kompetencji psychologicznych i społecznych, a tym samym zapobiegania trudnym zachowaniom dzieci.** Model, przedstawiony graficznie w postaci piramidy uczenia wskazuje, o co powinna zadbać szkoła/przedszkole czy inna placówka, by zredukować trudne czy ryzykowne zachowania wychowanków i stać się placówką funkcjonalną. Piramida opisuje



cztery poziomy praktycznych działań nauczycieli, wychowawców, które umożliwiają reagowanie na potrzeby wszystkich uczniów/wychowanków.

Podstawą piramidy, a także fundamentem wszelkich działań, jest budowanie dobrych relacji z dziećmi, ich rodzicami oraz pomiędzy dziećmi. Są to życzliwe rozmowy z dzieckiem i jego rodzicami, okazywanie zainteresowania, różnorodne działania integracyjne umożliwiające dobre wzajemne poznanie się uczniów i nakłaniające ich do współpracy, promowanie konstruktywnych norm grupowych, wizyty domowe nauczyciela.

**Poziom drugi stanowią podstawowe działania zapobiegawcze:** odpowiednie zaplanowanie wnętrza, zapewniające swobodę i bezpieczeństwo; właściwe przekazywanie informacji; jasne określenie oczekiwań dotyczących nauki i zachowania; nagradzanie pozytywnych zachowań poprzez okazywanie uwagi. Dla młodszych dzieci ważna jest przewidywalność wydarzeń – stały plan zajęć, przerw, posiłków i odpoczynku.

**Poziom trzeci wypełniają skuteczne strategie uczenia umiejętności psychologicznych i społecznych.** Uczniowie/wychowankowie pozytywnie reagują na działania podejmowane na niższych poziomach piramidy. Dobre relacje i uporządkowane środowisko dają poczucie bezpieczeństwa. Jednak w każdej klasie znajdują się dzieci potrzebujące dodatkowego wsparcia. Autorzy zalecają włączenie do programu nauczania zajęć poświęconych ćwiczeniu najważniejszych umiejętności oraz szczególne angażowanie dzieci z deficytami w tym obszarze. Efekty można wzmocnić, wprowadzając dodatkowe programy edukacyjne z zakresu promocji zdrowia i profilaktyki.

**Poziom czwarty to intensywna indywidualna interwencja,** która dotyczy nielicznych uczniów uporczywie sprawiających trudności wychowawcze. Z uwagi na głębokość i liczbę problemów wymagają oni szczegółowej indywidualnej diagnozy i konsekwentnych działań pomocowych ze strony wielu dorosłych. Interwencję realizuje zespół złożony z personelu przedszkola lub szkoły, rodziców oraz specjalistów.

Autorzy podkreślają, że interwencja samego specjalisty nie może przynieść oczekiwanych zmian w funkcjonowaniu dziecka bez równoczesnego wysiłku kadry pedagogicznej na rzecz kreowania przyjaznego środowiska w szkole i klasie. Natomiast konsekwentna realizacja działań wymienionych na trzech dolnych poziomach piramidy zwykle skutkuje zmniejszeniem się lub nawet zanikiem jej wierzchołka. Intensywna interwencja będzie potrzebna rzadko albo nie będzie potrzebna wcale [2; 7].

**Autorytet a profilaktyka: rola rodziców, pedagogów, wychowawców.**

Oczywistym jest, że najbardziej efektywnymi modelami są opiekuńcze osoby dorosłe o wysokim statusie, które dysponują możliwością nagradzania.

**Autorytet** – czyli przewodnik życiowy, który będzie bliski, rozumiejący, ale także stanowczy. Umiejętność budowania i utrzymania autorytetu – w tej „kategorii” zawiera się np. stawianie granic, wspieranie – życzliwość,

wzmocnienie pozytywne dziecka i wymaganie – konsekwencja. Wsparcie udzielane przez dorosłego stanowi swoisty „system immunologiczny”, chroniący przed zagrożeniami i zachowaniami ryzykownymi.

Pozytywne więzi z dorosłymi z najbliższego otoczenia stoją w centrum wychowania i profilaktyki problemowej. Wychowanie i profilaktyka to w dużej mierze przekazywanie wartości, ich przekazanie z kolei zależy od więzi osobowych. Dorośli uczą dzieci/młodzież określonych wartości przez swój własny przykład, stawiane granice, rozmowę. Jednak to, czy młody człowiek przyjmie te wartości za swoje, w dużej mierze zależy od siły i rodzaju więzi z danym dorosłym.

Doświadczony dorosły wie jednak, że:

- nastolatkom bardzo potrzebują jasnych granic;
- czytelnych wskazówek wartości;
- wsparcia w sytuacjach, gdy próby podejmowania pierwszych wyzwań dorosłego życia kończą się porażką, cierpieniem, wstydem.

Na budowanie autorytetu składa się wiele umiejętności i kompetencji, w tym społecznych, emocjonalnych, osobowościowych, komunikacyjnych.

Na kilka można zwrócić szczególną uwagę:

**Umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami** – w szczególności trudnymi. Wielu przykrych następstw można byłoby uniknąć, gdyby dorośli znali i potrafili nazwać swoje emocje i mechanizmy obronne, zwłaszcza w sytuacjach konfliktu z dzieckiem, czy jako wychowawcy/nauczyciele z rodzicami. Mając świadomość swoich zasobów i ograniczeń oraz przyczyn zachowań agresywnych uczniów, czy sięgania po substancje psychoaktywne, łatwiej uniknąć prowokacji i rozwiązać sytuacje problemowe.

**Umiejętność pozytywnego, świadomego modelowania** – wprowadzania zasad i norm spójnych z własnym zachowaniem. Ta umiejętność dotyczy przede wszystkim zachowań nieagresywnych, niepalenia, niepicia i konsekwentnego przestrzegania ich w relacjach z uczniami. Stałe zasady są drogowskazami dla uczniów, którzy ich bardzo potrzebują. Nie dają gotowych rozwiązań, a uczą, jak przezwyciężać trudności.

**Umiejętność okazywania zrozumienia i szacunku dla dziecka, dawania mu uwagi.** Wśród czynników chroniących młodzież przed zachowaniami problemowymi, wyróżniają się dobre relacje z osobami dorosłymi (bliska więź z rodzicami, autorytet osoby dorosłej spoza rodziny) [1].

W okresie adolescencji, gdy młodzi ludzie przeżywają kryzys tożsamości, warto zadbać o tworzenie optymalnych warunków ich rozwoju. Umiejętności, cechy i postawy prezentowane przez dorosłych mogą pomóc nastolatkom pokonać różne trudności, związane z tą fazą dojrzewania.

Tabela 2

**Cechy „optymalnego” dorosłego oraz ich znaczenie dla rozwoju młodego człowieka**

<b>Cecha</b>	<b>Charakterystyka</b>	<b>Znaczenie dla rozwoju młodego człowieka</b>
<b>Wrażliwość, empatia i uwaga</b>	Umiejętność dostrzegania i rozumienia rozterek i stanów emocjonalnych nastolatka oraz zauważania i trafnego interpretowania różnych przejawów jego poszukiwania własnej tożsamości	Poszukiwanie własnej tożsamości w atmosferze zrozumienia, nabywanie umiejętności nawiązywania relacji interpersonalnych opartych na empatii
<b>Gotowość do wspierania</b>	Gotowość pomocy w uświadamianiu sobie przez nastolatka, jakie są jego cele i jakich sposobów używa do ich realizacji, towarzyszenie mu (nie wyręczanie) w podejmowaniu zadań i ponoszeniu konsekwencji własnych wyborów	Kształtowanie poczucia odpowiedzialności oraz świadomości korzyści i negatywnych konsekwencji
<b>Czytelność</b>	Jego sposób postępowania jest zrozumiały dla młodego człowieka, potrafi go uzasadnić, kieruje się stałymi, przejrzystymi zasadami	Znajomość reguł i zasad poruszania się w relacjach międzyludzkich, kształtowanie własnego systemu wartości
<b>Czułość</b>	Specyficzny stan gotowości do wyłapywania sygnałów zapowiadających problem	Poczucie bezpieczeństwa i świadomość braku osamotnienia (przeciwieństwo to alienacja, izolacja i wycofanie)
<b>Otwartość w dialogu</b>	Uważne słuchanie, umiejętność przyjmowania argumentów nastolatka i przedstawiania mu swoich racji	Nabywanie umiejętności w zakresie konstruktywnego dialogu z innymi ludźmi oraz prowadzenia negocjacji
<b>Adekwatność</b>	Dostosowywanie wymagań stawianych nastolatкови do jego aktualnych kompetencji i możliwości	Szansa na kształtowanie własnej tożsamości w sposób umożliwiający optymalne wykorzystanie potencjału oraz integrowanie dotychczasowych doświadczeń
<b>Stanowczość i konsekwencja</b>	Stawianie wyraźnych granic, stosowanie jasnych reguł i ich egzekwowanie, w tym także zakazów wynikających z przepisów prawnych (np. picie alkoholu, używanie narkotyków itp.)	Umiejętność respektowania reguł, opóźnienie inicjacji alkoholowej lub seksualnej, zmniejszenie ryzyka problemów zdrowotnych
<b>Zaangażowanie</b>	Przedstawienie młodemu człowiekowi szerokiej oferty dotyczącej autorytetów, wartości i kultury masowej, z której mógłby wybierać w sposób konstruktywny dla siebie	Szansa na poznanie i porównanie różnych możliwości w zakresie określania swojej tożsamości, większe prawdopodobieństwo trafnego, optymalnego wyboru swojej ścieżki życiowej

Źródło: 8, 7–8.

Teoria porównań społecznych głosi, że „dokonujemy porównań, gdy nie mamy pewności, jacy jesteśmy pod względem danej cechy i nie ma żadnego obiektywnego kryterium, którym moglibyśmy się posłużyć. Zazwyczaj za przedmiot porównań wybieramy sobie tych, którzy są do nas podobni, ponieważ ma to dla nas największą wartość diagnostyczną.

Nastolatek sprawdza więc, jak reagują na niego rówieśnicy i obserwuje zachowania kolegów w różnych sytuacjach, porównując się z nimi, a także próbując ich naśladować. Potrzebuje wzorów, na podstawie których mógłby modelować swój wygląd i zachowanie.

Rolę wzorców – pozytywnych albo negatywnych – pełnią przede wszystkim rodzice, nauczyciele, wychowawcy i inne osoby znaczące (gwiazdy filmu, muzyki czy sportu). Mogą to być także liderzy młodzieżowi [6, 26].

### **Autorytet rówieśniczy – rola liderów młodzieżowych**

W tym miejscu warto zaznaczyć rolę lidera młodzieżowego, mogącego być autorytetem dla rówieśników. Jego pozytywna rola sprowadza się do:

- wspierania;
- doradztwa;
- animacji kultury rówieśniczej;
- tworzenia wokół siebie środowiska [3].

Lider młodzieżowy zna lepiej od dorosłych problemy nastolatków, nie występuje tu różnica wieku czy pokoleń, która ma miejsce w relacjach między dzieckiem a dorosłym. Dlatego też warto angażować liderów młodzieżowych w działania, czy zapraszać na konsultacje społeczne.

Projekt **Szkoła Liderów Młodzieżowych** polega na aktywizacji młodzieży w środowiskach takich, jak: szkoła, placówki, grupy formalne i nieformalne, ulica. W ramach projektu odbywają się również szkolenia streetworkerów. Celem jest aktywizacja młodzieży i tworzenie pozytywnej kultury rówieśniczej w przestrzeniach wolnych od przemocy i narkotyków.

**Pozytywni liderzy**, są przeważnie mniej widoczni, toteż ich wpływ na grupę może być mniejszy niż liderów negatywnych. Jednak atrakcyjny, pozytywny kolega mający wysoką pozycję w grupie rówieśniczej może skutecznie zakwestionować destrukcyjne normy i wprowadzić normy pozytywne. Psychologia społeczna stwierdza, że łatwiej jest oprzeć się naciskom, jeżeli posiadamy choćby nielicznych sojuszników. Ponieważ niecała młodzież identyfikuje się z narzuconymi normami, przeciwstawienie się im przez pozytywnego lidera ośmiela inne osoby do podobnych zachowań.

Bazując na tej wiedzy, podejmuje się próby oddziaływania na grupy młodzieżowe poprzez pozytywnych liderów.

W niektórych liceach wyjazdy integracyjne dla uczniów klas pierwszych organizują i prowadzą ich starsi koledzy ze szkoły pod dyskretną opieką nauczycieli. Często są to grupy harcerzy, którzy zapewniają bardzo atrakcyjny program w trakcie wspólnego wyjazdu. Podczas różnych zajęć informują o

zasadach obowiązujących w ich szkole, wyrażają akceptację dla tychże zasad oraz dystansują się publicznie od osób usiłujących zachowywać się niezgodnie z zasadami, na przykład mówiąc: „*U nas w szkole nie ma zwyczaju picia na wyjazdach. Radzę ci, stary, schowaj to piwo. Chyba, że nie umiesz się bez tego dobrze bawić. Nam to nie jest potrzebne*”.

Warunkiem skuteczności profilaktyki problemów dzieci i młodzieży jest skoordynowane działanie we wszystkich obszarach funkcjonowania. Oznacza to, że interwencje profilaktyczne powinny być skierowane na najważniejsze modyfikowalne czynniki ryzyka i czynniki chroniące tkwiące zarówno w samej jednostce, w jej bliskim otoczeniu społecznym, jak i szeroko rozumianym środowisku.

### BIBLIOGRAFIA

1. *Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień od narkotyków. Podręcznik dla specjalistów profilaktyki uzależnień.* (2011). Warszawa.
2. Jędrzejko, M. (2012). *Rozpoznawanie zachowań narkotykowych i dopalaczowych.* Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Wyższa Szkoła Biznesu, Warszawa, Dąbrowa Górnicza.
3. Łysiak, W. (2008). *Lider.* Warszawa.
4. Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A., Wójcik, W. (2009). *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–II.* Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
5. Ostaszewski, K. (2016). *Standardy profilaktyki.* Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.
6. Szymańska, J. (2012). Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki. *Ośrodek Rozwoju Edukacji*, (ss. 19–20). Warszawa.
7. Wach, T. (2014). *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych,* Warszawa.
8. Wójcik, M. (2004). Optymalny dorosły. *Remedium*, 7–8.

### АНОТАЦІЯ

**Шимчик Катаржина, Копертовська Анна.** Взаємний авторитет та роль молодіжних лідерів у профілактичній діяльності закладів допомоги.

У статті висвітлено поняття взаємного авторитету та роль молодіжних лідерів у профілактичній діяльності закладів допомоги. З'ясовано, що чим слабшим є зв'язок між дитиною та її батьками, тим сильнішим є вплив групи однолітків. Привабливий одноліток чи старший колега мають значний вплив на інших. Вони також можуть формувати позитивний підхід до моделювання поведінки, заперечують деструктивні групові норми або послаблюють помилкові нормативні вірування. На основі цих знань спроби впливу на молодіжні групи здійснюються через позитивних лідерів. Вони являють собою велику силу, що підтримує превентивні, культурні та спортивні заходи, реалізацію ідей у школах та інших установах або в місцевій громаді.

**Ключові слова:** взаємний авторитет, молодіжні лідери, профілактична діяльність, заклади допомоги.

### РЕЗЮМЕ

**Шимчик Катаржина, Копертовська Анна.** Взаимный авторитет и роль молодежных лидеров в профилактической деятельности учреждений помощи.

*В статье освещено понятие взаимного авторитета и роль молодежных лидеров в профилактической деятельности учреждений помощи. Установлено, что чем слабее связь между ребенком и его родителями, тем сильнее влияние группы сверстников. Привлекательный сверстник или старший коллега оказывают значительное влияние на других. Они также могут формировать позитивный подход к моделированию поведения, отрицают деструктивные групповые нормы или ослабляют ложные нормативные верования. На основе этих знаний попытки влияния на молодежные группы осуществляются через положительных лидеров. Они представляют собой большую силу, поддерживает превентивные, культурные и спортивные мероприятия, реализацию идей в школах и других учреждениях или в местной общине.*

**Ключевые слова:** взаимный авторитет, молодежные лидеры, профилактическая деятельность, учреждения помощи.

## РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 371.212.3(73:71:410)

**Maryna Boichenko**

Sumy state pedagogical university  
named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-0543-8832

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/063-074

### GENESIS OF EDUCATION OF GIFTED SCHOOLCHILDREN IN THE USA, CANADA AND THE UK IN THE XX – EARLY XXI CEN.

***The aim of the article** is to reveal the genesis of education of gifted schoolchildren in the USA, Canada and the UK in the XX century.*

***Research methods.** In the article the following methods are used: general research methods – analysis, synthesis, comparison, classification and generalization, which are necessary for studying the works of foreign scholars; comparative analysis which helped define the common features and differences in the process of gifted education development in the USA, Canada and the UK.*

***Results.** The main criterion for creating the subsequent periodization is the essential changes in the normative framework, content, forms and methods of implementation of GT education in the countries under study, which were carried out, first of all, with the aim of solving the problems of ensuring social justice in education, expanding the educational opportunities etc.*

*An analysis of the research of the above-mentioned scholars allowed us to identify five stages of GT education development in the United States, Canada and the United Kingdom in the XX – early XXI centuries: 1) institutionalization of the educational services (10–30s of the XX century); 2) diversification of the educational services (40–50s of the XX century); 3) mass character of the educational services (60–70s of the XX century); 4) modernization of the educational services (80–90s of the XX century); 5) digitalization of the educational services (10–20s of the XXI century).*

***Conclusions.** Conducted analysis of the peculiarities of GT education development in the USA, Canada and the UK during the outlined stages led us to the conclusion about the cyclical character of interest in GT education from the national/regional governments and educational policy-makers. Reforms in the sphere of GT education at all the stages were driven by the economic (economic crisis, competitiveness at the world labor market) and political (national defense, world leadership) factors. Taking into account the fact that modern stage of GT education development deserves special attention, content-procedural foundations of this process should be studied more detailed, at which **further research in this direction** will be aimed.*

***Key words:** gifted schoolchildren, education of gifted schoolchildren, genesis of gifted education, USA, Canada, UK.*

**Introduction.** Twentieth century was marked by an increase in attention to the problems of gifted and talented students both from educational theorists and educational policy-makers of the developed foreign countries, including the USA, Canada and the UK. Among these countries, the most controversial educational policy for gifted and talented children and youth have the United States, where,

according to the well-known American historian A. Tannenbaum, during the entire period, there was a confrontation between two tendencies – egalitarianism and perfectionism [20]. In order to understand the present-day phenomenon of gifted and talented education in the United States, Canada and the United Kingdom, we consider it appropriate to highlight the changes that took place at different stages of its development in the countries under study.

**Analysis of relevant research.** The genesis of the concept of “giftedness” and peculiarities of GT children’s pedagogical support organization in the USA, Canada and the United Kingdom in the historical retrospective have been discussed in the studies of such Ukrainian researchers as I. Babenko, O. Bevz, O. Kovalenko, L. Lavrinenko, P. Tadeiev, Yu. Shiika and others. Nevertheless, there is no comprehensive study of the genesis of GT education in the countries under investigation; therefore the **aim of the article** is to reveal the genesis of education of gifted schoolchildren in the USA, Canada and the UK in the XX century.

**Research methods.** In the article the following methods are used: general research methods – analysis, synthesis, comparison, classification and generalization, which are necessary for studying the works of foreign scholars; comparative analysis which helped define the common features and differences in the process of gifted education development in the USA, Canada and the UK.

**Results.** The periodization of gifted education in the United States, Canada, and the United Kingdom, developed by us, is based, first of all, on the research materials of the well-known American, Canadian and British education historians D. Gillard [10], O. Quinlan [16], T Christou [4], A. Tannenbaum [20; 21] and others. The main criterion for creating the subsequent periodization is the essential changes in the normative framework, content, forms and methods of implementation of GT education in the countries under study, which were carried out, first of all, with the aim of solving the problems of ensuring social justice in education, expanding the educational opportunities, etc.

An analysis of research of the above-mentioned scholars allowed us to identify five stages of GT education development in the United States, Canada and the United Kingdom in the XX – early XXI centuries: *first* (10–30s of the XX century) – *institutionalization of the educational services*; *second* (40–50s of the XX century) – *diversification of the educational services*; *third* (60–70s of the XX century) – *mass character of the educational services*; *fourth* (80–90s of the XX century) – *modernization of the educational services*; *fifth* (10–20s of the XXI century) – *digitalization of the educational services*.

The beginning of the *first stage – institutionalization of the educational services* (10–30s of the XX century), can be considered opening in 1901 of the first specialized school for gifted children in Worcester, Mass., USA, to which were accepted GT children of the 7–9 grades from all over the region. As O. Quinlan rightly points out, this event not only marked the beginning of the official



recognition of the intellectual giftedness among the population, but also the need to provide special educational services for this category of students [16].

Further development the idea of providing educational services to gifted students in the United States received in the 20s of the XX century with creation of the first special classes for gifted children in Los Angeles and Cincinnati (1916), Urbana, Illinois (1919), Manhattan and Cleveland (1922) [20].

In Canada, according to E. Smith, the first province that introduced in 1914 legal regulations on the creation of special classes for GT children and providing this category of special educational services was Ontario [19]. The first institution that created separate classes for gifted students was Empress Avenue Public School (London, Ontario). This event became an example for other Canadian school boards. Subsequently, in 1932, special classes were created for gifted in Oshawa, Ontario (Center Street School) and Saskatoon, Saskatchewan. In Saskatoon to the specialized classes were selected children of 4–5 grades from all over the city, whose IQ scores were 125 and higher, and to schools in London and Oshawa – with IQ scores 135–185 [8, p. 12].

In this context, it should be noted that in the United Kingdom, unlike the United States and Canada, at the beginning of the XX century the school system itself was elitist. Secondary education was provided in grammar schools and public schools. Because of high tuition fees in such education institutions, their students could be only representatives of the intellectual and social elite. At the same time, we'd like to emphasize that gifted children-representatives of socially unprotected layers of the population did not have the opportunity to study in such institutions. Consequently, we can conclude that, unlike the United States and Canada, IQ score was not the main criterion for providing educational services to gifted British students.

It is indisputable that in the 20–30s of the XX century in the USA, the development of education in general and GT in particular took place under the influence of progressive educational movement. American educational theorists and practitioners of this period recognized that it was obvious that in schools of that time such form of pedagogical support as acceleration allowed gifted students to learn more quickly, but at the expense of more superficial knowledge and poorly developed skills. Instead, arguments were put forward in favor of enrichment, which allowed meeting the needs of both gifted and ordinary students within the framework of a single program [21].

Just as in the United States, Canadian educators-representatives of the progressive movement advocated the development of special educational programs for gifted students. Canadian education historian T. Christou [4] called adaptation of the curriculum to the needs of the child the sign of that time, stating that a gifted child, because of his exclusivity, also needed special programs, as well as other exceptional students – with special educational needs or learning difficulties.

It should be stressed that in the 10–30s of the XX century the first studies of gifted children were conducted by American, Canadian and British researchers. In particular, decisive is the contribution of the American scientists L. Terman and L. Hollingworth to the development of the research on giftedness.

The contributions of the psychologist of Stanford University L. Terman to the development of scientific thought on the problems of giftedness and GT education in particular are multifaceted, among which the most significant aspects the researchers consider the modification of the A. Binet's IQ test and the large-scale study of the lifestyle and peculiarities of development of gifted students.

In 1921, L. Terman observed 1,500 gifted children (800 boys and 700 girls) who were selected according to the results of the IQ test of Stanford-Binet. The results of the study are reflected in the fundamental work of the author "Genetic Studies of Genius". This study was one of the most long-term; within it there had been accumulated a wide set of data on human development, the peculiarities of participants' life had been studied for decades: their life at home, their learning, their interests, their abilities and personal qualities [13, p. 16].

A significant contribution to the development of GT education was made by the American researcher L. Hollingworth, who was rightly called the "caring mother" of gifted children by the American education theorists G. Davis and S. Rimm [5], because, unlike L. Terman, who studied *why* the children were gifted, she focused her attention on *how* to meet their needs in her studies (*italics is ours* – M.B.). L. Hollingworth directed her efforts to the development of GT education in general and pedagogical support of gifted students in New York City in particular. In the early 20s of the XX century the researcher created an experimental school in which she tested her own concept of child's giftedness. In this education institution, specially selected gifted children were taught and observed until they reached the age of 20. This was one of the first longitudinal studies in the field, which demonstrated that intellectual advantage was not a guarantee of high social achievements throughout life.

Thus, we can state that the first stage of the GT education development in the studied countries was marked by increased attention to the problems of gifted students and recognition of the need to provide them with special educational services, which was contributed by the studies of leading theorists on the problems of giftedness at that time.

Turning to consideration of the *second stage* of the gifted education development – *diversification of the educational services* (40–50s of the XX century), we'd like to note that if in the United States and Canada, during the first stage, there were isolated cases of provision of special educational services to gifted students within specialized schools or classes, and through acceleration and enrichment, then in the UK, according to E. Reid and H. Boettger the history of gifted education begins in 1944 with the adoption of the new Education Act also

known as the Butler Act, which gave the opportunity for 20 % of the most able students (based on the results of the 11+ exam) to study in grammar schools within the tripartite system of education institutions [17, p. 158].

In the USA, on the contrary, the end of the 30s – the early 40s of the XX century was marked by a decline in interest in GT problems associated with the Great Depression, and later with the participation of the country in the World War II.

Agreeing with American historian of GT Education A. Tannenbaum, we would like to emphasize that after the World War II in the United States there was an alternation of movements for outstanding achievements and egalitarian movements. During this stage in the country there were two peaks of deepening interest in the field of gifted and talented education: the first (1957–1962) – the next five years after the launch of the Soviet satellite and the second (1970–1975). Accordingly, from 1962 to 1970, public attention was focused on disadvantaged, low-motivated, and socially disadvantaged students. Such fluctuations in national priorities, according to A. Tannenbaum, testified to the inability of the country to pay simultaneous attention to the most and the least successful students [20, p. 33]. Taking into account the fact that the second peak named by the researcher is within the framework of the third stage of development of GT education, we consider it expedient to focus on the events that took place after the launch of the Soviet satellite.

It is indisputable, that the launch of the Soviet satellite shook the confidence of the US government in the world leadership, because, as A. Tannenbaum remarks, this event has become not only a demoralizing technological threat, but a potential military one. Suddenly, the prestige and security of the nation were endangered by the fact that the best minds of the adversary countries demonstrated their primacy in achievements” [20, p. 33].

The reaction of Canadian educational policy-makers to the launch of the Soviet satellite was less dramatic. The Chief Inspector of Ottawa Public Schools, V. T. McSkimming stressed that the reactions were diverse... Among them – the demand to take radical measures to overcome the “crisis in education” ... He also emphasized that they did not have a crisis. Schools had been preparing for years for world contest with the Soviet Union [15, p. 11–13].

Consequently, in spite of the different, often opposing views of educational policy-makers on the state and competitiveness of educational systems of the countries under study, one can state the indisputable thing: increasing interest in education of gifted children and youth as a national elite capable of raising the level of competitiveness of the state. In this regard, the system of providing education services to gifted students, particularly in the United States, has been severely criticized.

One of the proofs of rethinking the role of education in the United States was the adoption in 1958 of the National Defense Education Act (NDEA), which

provided for the development of new curricula for basic disciplines, improvement of the teaching methods and intensification of research work in the field of education. It should be noted that although the efforts of American educational policy-makers were not aimed directly at gifted students, school curriculum and educational practice coincided with their educational needs [9].

Despite the increased federal attention to the development of US GT education, only a few states have developed appropriate legislation. By 1947, only California, Oregon, Pennsylvania and Wisconsin had adopted laws enabling creation of special classes for GT students and their funding. In 1952, Kansas became the only state to introduce gifted children in the regulations to the category of “exceptional”, requiring special educational services. In October 1957, the Government of California passed a Law on Provision of Teaching Support to Gifted Students, however, programs for GT students did not receive funding until 1961, the time when the California Education Code came into force, sections 6421-6434 dealt with special educational programs for intellectually gifted students [18]. Thus, at the end of the 1950s only six US states had developed legislation that regulated provision of the educational services for students in specialized classes.

In addition to the above mentioned states, special educational services were provided to New Jersey, Massachusetts, Ohio, and Maryland students during the research stage. However, according to a nationwide survey, by 1948, among 3,000 cities with a population of 2,500 or more, only 15 cities had special schools or classes for GT students, the largest of which was in such cities as New York, Cleveland, Worcester and Los Angeles [11].

In Canada, compared with the previous stage, the number of schools offering special classes for GT students had increased significantly. By 1953, in addition to London and Saskatoon, such classes were opened in Kingston and Sudbury. The Council of the Protestant School of Montreal introduced special classes in 1942 [7]. In 1956, in addition to the enrichment program, two specialized classes for gifted students – 5 and 8, with an intelligence ratio of 140 and above were opened in the public schools of Ottawa. Toronto also opened two classes for gifted at Howard Park Public School and Hodgson Public School.

It should be noted that in addition to specialized schools and classes, enrichment and acceleration, in the United States and Canada, during the second stage, the range of educational services for gifted students had expanded at the expense of special out-of-school programs, especially summer schools, camps and training courses of various duration, and advanced placement.

Unlike the United States and Canada, where at the national/regional levels the need of expanding the range of special educational services for GT students was recognized, in the UK during the 40s and 50s of the XX century the selective system of education, which envisaged provision of the special educational services to gifted students in grammar schools, was strongly

criticized. As C. Benn and C. Chitty rightly pointed out, “the number of the middle class had increased, and grammar schools had not” [2, p. 8].

The beginning of the *third stage – mass character of the educational services* (60–70s of the XX century) – was marked by a new peak of attention to the problems of gifted students in the United States and Canada, in the UK, like at the end of the previous stage, attention to the gifted was regarded as oppression of the rights of the ordinary students.

The main form of pedagogical support of gifted students in the USA and Canada in the early 60s of the XX century became enrichment. Also, this period was marked by a series of studies on the nature of giftedness and GT education. The main directions of research at this stage were: the effectiveness of various forms of pedagogical support of GT students – ability grouping, enrichment, acceleration; the social status of gifted schoolchildren in an education institution and its impact on their motivation to study; the causes and ways of overcoming the academic failure of high-potential students; motivation of educational achievements and other non-intellectual factors of giftedness development; psychological correlates of divergent thinking processes, etc.

In the UK, as noted above, movements for social justice during the 1960s did not stop. In their 1964 election manifesto, Labor announced that they would “get rid of the segregation of children in separate schools by the results of the selection 11+: secondary education would be reorganized on a generalized basis” [10]. Despite the loud speeches, the victory of the Labor Party in the 1966 election campaign did not help the latter completely reorganize the system of secondary education on a general level, although some progress still took place – the exam 11+ was canceled, as well as the division into flows of abilities.

The next wave of interest in GT education in the studied countries began at the beginning of the 1970s caused by the aggravation of economic situation.

In particular, in the UK, such interest was reflected in a number of government Black Papers: *Fight for Education* (1969), *The Crisis in Education* (1969), *Goodbye Mr. Short* (1970), *Fight for Education* (1975), *Black Paper* (1977), which sharply criticized the comprehensive character of education, egalitarianism and teaching methods existing at that time. They also highlighted low level of discipline in schools and lack of appropriate conditions for academically gifted students to achieve high academic results [10].

In the USA increasing interest in GT education was manifested in introducing of Provisions Related to Gifted and Talented Children to the Elementary and Secondary Education Act. The law provided for the inclusion of gifted students in the list of categories that receive assistance from the state. In addition, the head of the education commission was responsible for: 1) determining the amount of special education and teaching support programs which are necessary or useful to meet the needs of gifted students;

2) verification of the effectiveness of federal programs to support gifted students; 3) determining the prospects for more effective use of public funds within the federal support programs to meet the needs of gifted students; 4) search for new programs that can better meet the needs of gifted students.

An increase in the interest in gifted and talented education was observed during this period in Canada, where a significant number of education institutions introduced new programs and special educational services for gifted students. At that time in the country the movement in support of GT education had intensified, in particular through the creation of professional GT organizations that united different interest groups.

For example, in 1972, the Association for Bright Children (ABC) was established in Ontario. ABC's parent community played a key role in providing gifted students with support from the provincial government [14]. In 1979, the Alberta Association of Bright Children (AABC) was founded.

So, we can state that during the third stage, the integration of the efforts of various stakeholders in providing educational services and pedagogical support to GT schoolchildren, first of all parents, teachers and faculty of higher education institutions, through uniting into professional educational networks.

Turning to the consideration of the *fourth stage – modernization of the educational services* (80–90s of the XX century), we'd like to note that, according to the cyclical nature of educational reforms, next crisis of dissatisfaction with the state of education broke out. The most striking manifestation it received in the United States, where in 1983 the government of the country published the report "Nation at Risk" in order to attract public attention to a number of problems: threats of the country's loss of the position of the world leader, the growth of global competition in the conditions of poor education, reflected in the low educational achievements of students, the need to reform all spheres of human life for the preservation of personal freedom, etc. [12].

By identifying risk indicators (low results of academic achievements of American students in Math and Sciences compared to students from other countries, functional illiteracy of an adult population and student youth, etc.), the authors of the Report focused on the fact that "educational achievements of more than half of the gifted students do not correspond to the abilities, defined in the process of identification" [1].

Consequently, publication of the Report marked the beginning of a new cycle of educational reforms, which included a number of changes in the content and structure of the educational system, within which there were also changes in the process of providing educational services to students. In particular, the traditional tactics of defining gifted students had undergone significant changes. Despite endless discussions of researchers on the validity of IQ tests for the identification of gifted children and youth, their use had become even more widespread, however, along with these tests, the tests for

identifying specific talents in students who showed extremely high levels of mastery and creativity were used for the first time.

As it has been noted above, GT education in the USA and Canada was governed at the national (federal) (USA) and regional (USA, Canada) levels. During the 1980s and 1990s, states/provinces continued to improve GT legislation; some developed relevant legislation for the first time. Instead, in the UK education of GT students by the end of the XX century remained the prerogative of LEAs.

The first national initiative was introduced by the conservative government of the UK in the 80s of the XX century; however, it was aimed at providing financial support to 10–15 % of the most able students of any social status for visiting private independent schools within the “Assisted Places Scheme” (APS) program.

In 1997, Labor government, led by T. Blair, cancelled the APS program under the pressure of parent community, which emphasized that the needs of gifted and talented students remained dissatisfied. Instead, the government proposed to incorporate gifted and talented needs into school curriculum through raising educational standards in deprived public schools in large cities within the framework of the Excellence in Cities program (1999).

In the following years, the national strategy for the development of GT education in the UK was specified in the state document “Schools Achieving Success” (2001), the main provisions of which were: 1) supporting the most gifted and talented children and youth in the country as a whole and in each school in particular, including deprived areas; 2) provision of educational services, taking into account the strengths and weaknesses of each student, provision of each student with an adequate level of education; 3) combining school activities with additional extracurricular activities; 4) providing students with more opportunities to achieve progress that is appropriate to their abilities, not age, and, if possible, achievement of skills instead of superficial mastering of all subjects; 5) combination of increased speed, depth or breadth in the provision of educational services in different proportions, taking into account the abilities and needs of students, in particular the opportunity to study externally [6].

It is noteworthy that in the UK, only this stage was marked by due attention to GT students from the national government as a separate category of students, rather than one of the constituents of the category “students with special educational needs”, which was reflected in a number of normative acts. However, unfortunately, such interest did not last long, and after the policy change, all the above mentioned initiatives were stopped.

Next wave of reforms in the USA, Canada and the UK in the field of education in general, and also including GT, marked the beginning of the *fifth stage – digitization of educational services* (10–20s of the XXI century).

In the United States, just as during the previous stages, after the events of September 11, 2001, rhetoric about the ability of American citizens, including young people, to increase physical security, taking into account the threats of the modern world and to be competitive in the global economy, has intensified. It should be noted that the increasing interest of society in the quality of education, in particular, the quality of educational services from schoolchildren as a future national elite, has been associated with the threats to national security and the reduction of competitiveness on the global labor market.

The main trend in GT education in the USA, Canada and the UK at modern stage is implementation of ICT in the process of learning, pedagogical support and teachers' professional development. In particular, in recent years more and more popular in the developed English-speaking countries becomes mentoring with the help of ICT, particularly the Internet. This form of mentoring has received a number of names – "telementoring", "virtual mentoring", "e-mentoring", "iMentoring" and so forth [3].

In general, the use of ICT in GT education facilitates personalization of learning, allows better understanding of the potential of each student, and provides educational opportunities for gifted students with different social status, rural schoolchildren, and students with special educational needs. According to the researchers, the main advantages of using ICT in the educational process over traditional training include: wide access to a large number of educational resources; constant access to information through the use of mobile phones, tablets, e-books, etc.; online learning without limits; opportunity to work in different groups; better visualization of educational material through the use of the latest audiovisual techniques, etc.

The fifth stage of GT education development in the USA, Canada and the UK was also marked by a significant increase in the interest and investments in STEM-education by a wide range of stakeholders: government, charitable organizations, affiliates, industry and research community. Various organizations are focusing their efforts on attracting young people to the STEM industry by offering a wide range of educational proposals that encompass numerous programs for enriching curriculum with the STEM component in schools and colleges, opportunities for professional development of teachers and the development of teaching resources.

**Conclusions.** Conducted analysis of the peculiarities of GT education development in the USA, Canada and the UK during the outlined stages (1) institutionalization of the educational services (10–30s of the XX century); 2) diversification of the educational services (40–50s of the XX century); 3) mass character of the educational services (60–70s of the XX century); 4) modernization of the educational services (80–90s of the XX century); 5) digitalization of the educational services (10–20s of the XXI century)) led us to the conclusion about the cyclical character of interest in GT education from



the national/regional governments and educational policy-makers. Reforms in the sphere of GT education at all the stages were driven by the economic (economic crisis, competitiveness at the world labor market) and political (national defense, world leadership) factors. Taking into account the fact that modern stage of GT education development deserves special attention, content-procedural foundations of this process should be studied more detailed, at which **further research in this direction** will be aimed.

## REFERENCES

1. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983). A report to the Nation Secretary of Education, United State Department of Education by National Commission on Excellence in Education. April, 1983.
2. Benn, C., Chitty, C. (1996). *Thirty years on: is comprehensive education alive and well or struggling to survive?* London: David Fulton Publishers.
3. Boichenko, M. (2016). The use of ICT in the process of pedagogical support of gifted school children: Ukrainian and foreign experience. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, 2, 9–11.
4. Christou, T. M. (2012). *Progressive education: Revisioning and reframing Ontario's public schools, 1919 to 1942*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
5. Davis, G. A., Rimm, S. A. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
6. DfES (Department for Education and Skills). (2001). *Schools achieving success*. London: HMSO. Retrieved from: <http://www.dfes.gov.uk/achievingsuccess>.
7. Dunn, L. M., McNeil, W. D. D. (1954). Special education in Canada as provided by local school system. *Exceptional Children*, 20, 209–215.
8. Ellis, J. (2017). Brains Unlimited: Giftedness and Gifted Education in Canada before Sputnik (1957). *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 40:2, 1–26. Retrieved from: [www.cje-rce.ca](http://www.cje-rce.ca).
9. Gallagher, J. J. (1985). *Teaching the Gifted Child*. 3rd ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
10. Gillard, D. (2011). *Education in England: a brief history*. Retrieved from: [www.educationengland.org.uk/history](http://www.educationengland.org.uk/history).
11. Heck, A. O. (1953). *The education of exceptional children: Its challenge to teachers, parents, and laymen* (2nd ed.). New York, NY: Macmillan.
12. Holmes, P. (2012). *A Nation at Risk and Education Reform: a Frame Analysis* (M.Ed thesis). University of Washington.
13. Knight, A. W. (2006). *A Comparative Analysis of the Curricular and Programmatic Features for Gifted and Talented Students from Two Policy Perspectives: England and California* (doctoral dissertation). University of Southern California ProQuest.
14. Matthews, D. J., Smyth, E. M. (2000). Gifted learners in Ontario enter the new Millennium: "Common-sense" style. *AGATE (Journal of the Gifted and Talented Education Council of the Alberta Teachers' Association)*, 14 (2), 53–59.
15. Ottawa Public School Board. (1958). *Minutes of the proceedings of the City of Ottawa Public School Board for the year 1957. Also financial statement of the board for the year 1957 and the chief inspector's report for the year 1957*. Ottawa, ON: Public School Board.
16. Quinlan, A. (2017). *Gifted or just plain smart? Teaching the 99<sup>th</sup> percentile made easier*. Lanham, Maryland.

17. Reid, E., Boettger, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, Vol. 4, Issue 2, 158–171. DOI: 10.18355/PG.2015.4.2.158-171.
18. Robins, J. (2010). An Explanatory History of Gifted Education: 1940–1960 (PhD thesis). Retrieved from: <http://hdl.handle.net/2104/7946>.
19. Smyth, E. (1984). Educating Ontario's ablest: An overview of historic and emerging trends. *Special Education in Canada*, 58 (4), 145–147.
20. Tannenbaum, A. (2000). A history of giftedness in school and society. In K. Heller, F. Möns, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 23–53).
21. Tannenbaum, A. (1983). *Gifted Children: psychological and educational perspectives*. New York: MacMillan Publishing.

### АНОТАЦІЯ

**Бойченко Марина.** Генеза освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії у XX – на початку XXI ст.

У статті висвітлено генезу освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії у XX – на початку XXI ст. Виокремлено та схарактеризовано етапи розвитку освіти обдарованих школярів у досліджуваних країнах, зокрема: перший (10–30-ті рр. XX ст.) – інституціалізація освітніх послуг; другий (40–50-ті рр. XX ст.) – диверсифікація освітніх послуг; третій (60–70-ті рр. XX ст.) – масовізація освітніх послуг; четвертий (80–90-ті рр. XX ст.) – модернізація освітніх послуг; п'ятий (10–20-ті рр. XXI ст.) – дигіталізація освітніх послуг.

**Ключові слова:** обдаровані школярі, освіта обдарованих школярів, генеза освіти обдарованих школярів, США, Канада, Велика Британія.

### РЕЗЮМЕ

**Бойченко Марина.** Генезис образования одаренных школьников в США, Канаде и Великобритании в XX – начале XXI в.

В статье освещен генезис образования одаренных школьников в США, Канаде и Великобритании в XX – начале XXI в. Выделены и охарактеризованы этапы развития образования одаренных школьников в исследуемых странах, в частности: первый (10–30-е гг. XX в.) – институционализация образовательных услуг; второй (40–50-е гг. XX в.) – диверсификация образовательных услуг; третий (60–70-е гг. XX в.) – массовизация образовательных услуг; четвертый (80–90-е гг. XX в.) – модернизация образовательных услуг; пятый (10–20-е гг. XXI в.) – дигитализация образовательных услуг.

**Ключевые слова:** одаренные школьники, образование одаренных школьников, генезис образования одаренных школьников, США, Канада, Великобритания.

## ВІДКРИТА ОСВІТА В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ: СТРАТЕГІЯ РОЗБУДОВИ

*Метою статті є огляд стратегічних орієнтирів розвитку відкритої освіти в ЄС. У статті підкреслено актуальність компаративного дослідження відкритої освіти в контексті інтенсифікації співробітництва між Україною та ЄС із розбудови інформаційного суспільства; проаналізовано трансформацію концепту відкритої освіти у світовому просторі; окреслено сучасні підходи до трактування феномену відкритої освіти в умовах цифрової революції і глобалізації; охарактеризовано позицію ЄС щодо відкритої освіти, розкрито характер ініціатив ЄС із розбудови відкритої освіти.*

**Ключові слова:** відкрита освіта, відкриті освітні ресурси, цифрова освіта, Україна, ЄС, стратегія.

**Постановка проблеми.** Підписання Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом остаточно затвердило інтеграцію України в європейський економічний та суспільний простори. Угодою передбачено зокрема інтенсифікацію співробітництва щодо розвитку інформаційного суспільства (Стаття 389). Співробітництво має на меті імплементацію національних стратегій інформаційного суспільства, розвиток всеохоплюючої нормативно-правової бази для електронних комунікацій та розширення участі України в дослідній діяльності ЄС у сфері ІКТ (Стаття 390) [15].

Законодавчу базу розбудови інформаційного суспільства в Україні визначають Закони України «Про національну програму інформатизації» (1998) [6], «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007) [7].

Стратегічні орієнтири розбудови інформаційного суспільства окреслено у Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні (2013). У Стратегії зазначено, що в той час, як національна інформаційна сфера перебуває у стані активного становлення, включення у глобальний світовий інформаційний простір, рівень розбудови інформаційного суспільства в Україні не відповідає потенціалу та можливостям України. За результатами міжнародних досліджень рейтинги України за окремими індексами, що стосуються впровадження ІКТ, становлять: індекс технологічної готовності 2011–2012 (WEF Technological Readiness Index) – 82 місце із 142 держав; індекс мережевої готовності 2011–2012 (WEF Networked Readiness Index) – 75 місце із 142 держав; готовність уряду (Government readiness) – 122 місце із 138 держав; використання урядом ІКТ (Government usage) – 75 місце із

138 держав; рейтинг за електронною готовністю 2010 (EIU eReadiness Ranking) – 64 місце із 70 держав; індекс електронного уряду ООН 2012 (UN e-Government Index) – 68 місце із 193 держав [14].

І хоча наразі спостерігається певний прогрес – наприклад, відповідно до WEF Networked Readiness Index 2016, Україна за рівнем розвитку ІКТ року посіла 64 рейтингову позицію серед 139 країн світу [29] – Україна продовжує відставати від розвинених країн світу в розбудові інформаційного суспільства. Тому актуальним вбачається осмислення позитивного досвіду ЄС у цьому контексті і зокрема простору відкритої освіти в умовах євроінтеграційних устремлінь України.

**Аналіз актуальних досліджень.** Актуальність проблеми інформаційно-комунікаційних технологій в освіті інтенсифікує наукові розвідки, які в Україні охоплюють багатовимірний спектр питань: комп'ютеризацію навчальних закладів, програмні засоби навчального призначення, дистанційне навчання, підготовку та перепідготовку кадрів із інформатики, комп'ютерно-орієнтовані системи навчання для людей із особливими потребами тощо. Проблемі відкритої освіти присвячено праці В. Бикова, Т. Вдовичин, О. Висоцької, О. Захарової, С. Здіорук, А. Іщенко, Л. Ляховської та ін. [1; 2; 3; 10; 16].

Напрацювання українських компаративістів у царині цифрової освіти зосереджено на розкритті інноваційних здобутків світової спільноти – глобальних освітніх мереж, віртуальних освітніх спільнот, інформаційної та медіа грамотності, D-інновацій, електронних освітніх ресурсів, хмарних сервісів тощо (О. Гриценчук, І. Іванюк, О. Кравчина, І. Малицька, О. Овчарук, А. Сбруєва) [8; 9; 11; 12; 13; 17].

Відкрита освіта в компаративному баченні розглядається крізь призму термінології, генези становлення, сутнісних характеристик. Зокрема, М. Лешенко та А. Яцишин, аналізуючи генезу використання поняття «відкрита освіта» вітчизняними й зарубіжними вченими, наголошують, що відкрита освіта є невід'ємною складовою інформатизації суспільства, відображає загальну тенденцію послідовного переходу освітніх процесів із одного стану в інший, формування визначального інформаційного і комунікаційного базису розвитку освіти [9].

О. Овчарук із посиланням на Б. Шуневич пише про розбіжності у трактуванні терміну «відкрита освіта» в Україні та зарубіжжі. Науковець підкреслює, що відкрита освіта на Заході розуміється як: можливість кожної людини отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку, національності, фізичного стану тощо; підтримка цієї можливості державою у вигляді різних пільг, стипендій; застосування новітніх технологій навчання. В Україні під цим терміном поки що розуміють першу частину вищезгаданого розуміння даного терміну на Заході [12].

О. Коржилова розкриває сутність відкритої освіти через такі ключові характеристики, як: доступність (можливість доступу до освіти різних соціальних груп); гнучкість (здатність слухачів навчатись у зручний час та у зручному місті); модульність (можливість сформувати індивідуальну навчальну програму, яка складається з набору незалежних курсів-модулів); паралельність (здійснення навчання одночасно з професійною діяльністю, без відриву від виробництва або іншого виду діяльності); економічність (економія витрат матеріальних, фінансових і людських ресурсів засобами використання технологій відкритої освіти); соціальна рівність (реалізація ідей соціальної рівності в освіті через отримання рівного доступу до її здобуття); інтернаціональність (можливість одержати освіту в навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, які проживають за кордоном); координованість (упровадження посади наставника-консультанта й уведення функції координатора навчального процесу) [8, 50].

Дана стаття є внеском у дослідження стану й тенденцій упровадження відкритої освіти в зарубіжжі. **Метою** статті є огляд стратегічних орієнтирів розвитку відкритої освіти в ЄС.

**Методи дослідження.** Для проведеного дослідження було використано комплекс методів, зокрема: метод термінологічного аналізу для розкриття сутності феномену відкритої освіти; методи аналізу, синтезу та узагальнення для вивчення нормативних і стратегічних документів ЄС щодо відкритої освіти, результатів досліджень науковців.

Джерельна база нашого дослідження охоплює:

- документи міжнародних організацій (передусім, ЄС) з питань відкритої освіти та цифрового порядку денного в Європі;
- монографічні дослідження та аналітичні доповіді авторства зарубіжних науковців, присвячені розгортанню феномену відкритої освіти (D. Araya, P. Blessinger, T. J. Bliss, J. Castaño-Muñoz, A. Inamorato dos Santos, R. G. Britez, M. A. Peters, Y. Punie, S. Tukdeo);
- наукові розвідки українських компаративістів із питань інновацій у галузі цифрової освіти (М. Лещенко, О. Коржилова, О. Овчарук, А. Сбруєва, А. Яцишин та ін.)

**Виклад основного матеріалу.** Концепт відкритої освіти ґрунтується на відданості ідеї відкритості, – зазначається в дослідженні «Відкрита освіта та освіта для відкритості» (2008). Відкритість в освіті веде початок від відкритості в контексті вільного програмного забезпечення та відкритих ресурсів середини 80-х років ХХ ст.; а коріння живиться принципами Просвітництва з такими його цінностями, як свобода, знання для всіх, соціальний прогрес та індивідуальний розвиток [26, xvii].

П. Блессінджер і Т. Дж. Блісс у дослідженні «Відкрита освіта. Перспективи для вищої освіти» (2016) до витоків відкритої освіти відносять

створення в 1969 р. Відкритого університету у Великій Британії з метою надання освітніх можливостей усім, хто бажає вчитися та має потенціал [25].

Хронологія розвитку феномену відкритої освіти також охоплює:

- запровадження Д. Уейлі в 1998 р. терміну «відкритий контент», який учений трактував як креативну роботу, яку інші можуть копіювати, поширювати й модифікувати. Також учений розробив базову ліцензію для тих, хто дозволяє, щоб їхні праці отримали статус відкритих ресурсів.

- рішення Массачусетського інституту технологій у 2001 р. про розміщення у відкритому доступі всіх своїх навчальних курсів і матеріалів;

- започаткування у 2002 р. на Форумі ЮНЕСКО поняття «відкриті освітні ресурси» та створення ЮНЕСКО за підтримки Фонду Вільяма і Флори Хьюлетт у 2000 р. глобальної спільноти «Відкриті освітні ресурси».

Сьогодні йдеться про новий вимір відкритої освіти – Д. Арая, Р. Брітец, М. Пітерс, Ш. Такдео ведуть мову про перехід до парадигми відкритої освіти, яка в їхньому баченні не обмежується відкритими ресурсами, а є інтегральною складовою цифрової економіки та відкритого суспільства [26, xvii].

Саме таке розуміння відкритої освіти проголошено в Кейптаунській декларації відкритої освіти «Відкриваючи майбутнє відкритим освітнім ресурсам» (2007), де відкрита освіта трактується як така, яка окрім відкритих освітніх ресурсів охоплює відкриті технології, що сприяють співпраці та гнучким підходам до навчання, відкритий обмін навчальними практиками для взаємозбагачення освітян, нові підходи до оцінювання, акредитації та спільного навчання. Декларація закликає учнів, освітян, викладачів, авторів і видавців, а також школи, коледжі, університети, фонди, професійні об'єднання й наукові товариства, політиків та урядовців, разом створювати і популяризувати відкриту освіту й застосовувати три стратегії збагачення відкритих освітніх ресурсів і зростання їхнього впливу:

I. Освітяни та учні. Декларація закликає освітян та учнів брати активну участь у новому русі відкритої освіти. Участь передбачає створення, використання, адаптацію та поліпшення відкритих освітніх ресурсів; запровадження освітніх практик співпраці, пошуку і творення знань; широкого залучення колег.

II. Відкриті освітні ресурси: Декларація закликає освітян, авторів, видавців та освітні інституції видавати відкриті навчальні матеріали. Вони повинні ліцензуватися таким чином, щоб дозволяти кожному використання, доопрацювання, переклад, покращення та обмін. Ресурси повинні публікуватися у форматах, які дозволяють використання та редагування, ураховуючи відмінності між технічними платформами.

III. Відкрита освітня політика: Уряди, школи, коледжі, університети та інші заклади освіти повинні надавати перевагу відкритій освіті. Освітні ресурси, створені коштом платників податків, повинні бути відкритими

освітніми ресурсами. Репозитарії навчальних матеріалів повинні включати у свої колекції та популяризувати відкриті освітні ресурси [28].

Відкрита освіта за концепцією Дж. С. Брауна, Т. Ійосі, В. Кумара, С. Лермана та ін. не дорівнює відкритому доступу й не зводиться виключно до відкритого доступу до навчальних і освітніх матеріалів. Сучасна освітня практика потребує інструментів не тільки публікації і зберігання навчальних матеріалів, а й розвинутого комплексу засобів колективної роботи з усіма матеріалами за чітко визначеними критеріями в межах освітніх систем як у самих системах, так і поза ними. Необхідно надати користувачам можливість колективно працювати з матеріалами, модифікуючи їх та пристосовуючи до потреб власної викладацької чи навчальної роботи, підкреслюється в дослідженні «Відкрита освіта: колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання» (2009) [4, 10].

Така позиція домінує сьогодні у світовому науковому просторі. П. Блессінджер та Т. Дж. Блісс у дослідженні «Відкрита освіта. Перспективи для вищої освіти» (2016) пропонують розширене бачення концепту відкритої освіти, доповнюючи його, крім категорії доступу, категоріями діяльності, власності, участі та досвіду. Відкрита освіта передусім руйнує традиційні бар'єри, з якими стикаються люди, коли отримуються знання. Доступ є фундаментом відкритої освіти та базовим принципом, який формує рух відкритої освіти у світі. Водночас, відкрита освіта виходить за межі доступу: вона передбачає діяльність/взаємодію/участь педагогів та учнів/студентів і надає їм можливість брати участь у навчанні. Важливим також є аспект власності. Посилаючись на Д. Уейлі, автори дослідження пишуть про так звані 4 R, які охоплюють права на пере-використання (reuse), перегляд (revise), пере-розповсюдження (redistribute) та переформатування (remix) інформації [25, 13–14].

Отже, за досить нетривалий проміжок часу відбулася еволюція концепту «відкрита освіта» – від початкового, який асоціювався з ідеєю перших відкритих університетів (вільний доступ до навчання), до сучасного, що визначається цифровими технологіями в освіті. Сьогодні відкрита освіта трактується світовим співтовариством як комплексний феномен, який окрім відкритого доступу до освітніх ресурсів передбачає активну участь та взаємодію учасників навчання у вимірі навчання протягом життя (lifelong learning.) та повсюдного навчання (life-wide learning). Зокрема:

– «Відкрита освіта охоплює ресурси, засоби і практики, які формують рамку відкритого користування для покращання освітнього доступу та ефективності у світовому вимірі» – Консорціум Відкритої Освіти [23];

– «Відкрита освіта може розширити доступ до освіти, зробити участь ширшою, створити нові можливості для майбутніх поколінь викладачів та учнів, підготувати їх, щоб стати повністю цифровими громадянами. До того ж, відкрита освіта може сприяти трансферу знань та активізувати якість і

стійкість, забезпечуючи соціальне включення, формуючи культуру між-інституційного співробітництва та обміну – Шотландська декларація відкритої освіти (2013) [27].

ЄС в умовах цифрової революції позиціонує відкриту освіту як інструмент соціальної справедливості та розбудови економіки знань. Відкрита освіта є важливим пунктом порядку денного політики ЄС, наголошується в дослідженні «Відкриваючи освіту. Підтримувальна рамка для інституцій вищої освіти», виконаному під егідою Європейської Комісії у 2016 р. До переваг відкритої освіти віднесено:

- надання освітніх можливостей кожному індивідууму на будь-якому етапі життя та розвитку кар'єри;
- ліквідація бар'єрів в освіті (вартість, географія, час, вступні вимоги);
- сприяння модернізації освіти, оскільки відкрита освіта реалізується через цифрові технології;
- розбудова освіти впродовж життя, оскільки відкрита освіта створює місток між формальною й неформальною освітою [24].

Про надання пріоритетності відкритій освіті свідчить Повідомлення Комісії Європейському Парламенту, Раді, Європейському економічному і соціальному комітету та Комітету регіонів «Відкриваючи освіту: інноваційне викладання і навчання для всіх засобами технологій і відкритих освітніх ресурсів» (2013). У документі запропоновано дії для перетворення освіти на більш відкриту з метою підвищення її якості та ефективності, оскільки «відкритість, яка охоплює відкритий контент, відкриті дані та відкриті ресурси в поєднанні з прозорістю та вільним доступом до інформації перетворюється з тенденції на світову цінність» [20, 6].

Пропозиції є відповіддю на виклики, пов'язані з упровадженням цифрових технологій у кордонах ЄС. З одного боку, молоді європейці дійсно можуть називатися цифровим поколінням. Станом на 2012 р. Інтернет є невід'ємною частиною життя дітей, починаючи з 7–9 років; 33 % молоді перебувають он-лайн, користуючись гаджетами, 87 % використовують Інтернет вдома і 63 % – у школі; 75 % – спілкуються в соціальних мережах; 56 % – використовують ІКТ для он-лайн ігор, завантаження фільмів та музики, поширення контенту [18, 20]. Водночас, 63 % 9-ти річних школярів не навчаються у школах, які мають цифрове обладнання високої якості (нові комп'ютери, широкосмуговий доступ до Інтернету); від 50 % до 80 % учнів у ЄС ніколи не використовували електронні підручники, відеоматеріали, електронні навчальні ігри; більшість учителів використовують ІКТ лише у процесі підготовки до уроків, а не на самих уроках [20, 2].

Проведені в межах підготовки Повідомлення дослідження й консультації уможливили виокремити такі групи проблем, на подолання яких запропоновані відповідні дії (табл. 1) [систематизовано автором на основі 20]:



Таблиця 1

**Проблеми в секторі відкритої освіти та  
окреслені ЄС ініціативи для їх подолання**

<b>Проблеми</b>	<b>Ініціативи</b>
Навчальні середовища: недостатній рівень володіння вчителями цифровими навичками для реалізації цифрових педагогічних ідей; організаційні бар'єри для розвитку інноваційних та особистісно-орієнтованих методів навчання і технологій оцінювання; відсутність механізмів валідації й визнання навичок, отриманих у результаті навчання он-лайн	«Відкриті навчальні середовища як можливості для інновацій для організацій, учителів та учнів»
Цифровий контент: недостатній рівень на якості цифрового контенту; невизначеність законодавства щодо виробництва, використання, пере-використання та поширення освітнього контенту, як і складність у доступі до якісних цифрових ресурсів, зокрема відкритих освітніх ресурсів	«Відкриті освітні ресурси як можливості для використання відкритих знань для підвищення якості і доступу»
ІКТ інфраструктура і обладнання: нерівність у наявності ІКТ інфраструктури та засобів, включно зі зв'язком у державах-членах, відсутність стандартів відкритої інтероперабельності	«Зв'язок та інновації: партнерство для інфраструктур, нових продуктів і послуг; інтероперабельність»

Таким чином, пропоновані ініціативи формують цілісну рамку для успішної розбудови відкритої освіти. Не менш важливим є такий проголошений напрям, як мобілізація всіх зацікавлених сторін (педагогів, учнів, родин, економічних і соціальних партнерів) для просування ролі цифрових технологій в освітніх установах.

Слід наголосити на цілісному підході ЄС у реалізації стратегії відкритої освіти, що забезпечує прогрес та досягнення результатів. Відкрита освіта є складовою попередніх ініціатив ЄС у сфері освіти і навчання. Зокрема, відкритість є ключовим меседжем у Флагманській ініціативі «Цифровий порядок денний для Європи» (2010) – відкриті платформи для нових додатків і сервісів, відкритий Інтернет та Інтернет мережі, відкритий контент, відкриті ресурси, відкритий доступ та відкриті інновації [19].

У Повідомленні Комісії Європейському Парламенту, Раді, Європейському економічному і соціальному комітету та Комітету регіонів «Переосмислюючи освіту: інвестуючи в навички для кращих соціально-економічних результатів» (2012) відкрита освіта та відкриті освітні ресурси розглядаються в контексті відкритого та гнучкого навчання для набуття професійних навичок [21].

Ідея відкритості в освіті продовжує залишатися пріоритетом і в останніх документах ЄС. Так, у Повідомленні Комісії Європейському Парламенту, Раді, Європейському економічному і соціальному комітету та Комітету регіонів «Про План дій щодо цифрової освіти» (2018) відзначається важливість відкритих освітніх ресурсів, відкритого доступу до них та відкритого їх використання, відкритої науки в закладах вищої освіти на всіх рівнях – для студентів, викладачів, дослідників [22].

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, ЄС володіє цілісною стратегією розвитку відкритої освіти, що ґрунтується на комплексному підході, який визнано на сучасному етапі міжнародним співтовариством.

Стратегія відкритої освіти є невід’ємною складовою стратегії розвитку освіти і професійної підготовки, а також стратегії розбудови ЄС на засадах економіки знань і соціальної злагоди.

Стратегія орієнтована на сприяння набуття цифрових компетентностей учнями/студентами та методів формування цифрових компетентностей викладачами; підтримку розвитку відкритих освітніх ресурсів; підключення класів до та поширення цифрових пристроїв і контенту; мобілізацію всіх зацікавлених сторін (вчителів, студентів, батьків, партнерів) для промоції ролі цифрових технологій у навчальних закладах.

Стратегія передбачає взаємодію на всіх рівнях та всіх зацікавлених сторін по вертикалі і горизонталі: між Брюсселем і державами-членами, центральною владою, регіональними й місцевими освітніми органами, навчальними закладами; сектором освіти і роботодавцями; освітянами, учнями, студентами, слухачами, батьками; формальною та неформальною освітою.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Биков, В. Ю. (2010). Відкрита освіта в Єдиному інформаційному освітньому просторі. *Педагогічний дискурс*, 7, 30–35 (Bykov, V. Yu. (2010). Open education in the Common information educational space. *Pedagogical Discourse*, 7, 30–35).
2. Биков, В. Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. К.: Атіка (Bykov, V. Yu. (2008). *Models of organization systems of open education*. K: Atika).
3. Вдовичин, Т. Я., Яцишин, А. В. (2013). Застосування технологій відкритої освіти для інформатизації навчального процесу. *Інформаційні технології в освіті*, 16, 134–140. Херсон: ХДУ (Vdovychyn, T. Ya., Yatsyshyn, A. V. (2013). The use of open education technologies for informing the educational process. *Information technology in education*, 16, 134–140. Kherson: KhSU).
4. Ійосі, Тору, Вуджая Кумара, М. С. (2009). *Відкрита освіта: колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання*. К.: Наука (Iioshi, Toru, Vujia Kumara, M. S. (2009). *Open education: collective development of education through open technologies, open content and open knowledge*. K.: Science).
5. Висоцька, О. Є. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства. *Веб-кафедра менеджменту освіти та психології* (Vysotska, O. Ye. Open education as a factor in the progressive development of society. *Web-Chair of management*

of education and psychology). Retrieved from: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages.pdf).

6. Закон України «Про національну програму інформатизації» (1998). (*The Law of Ukraine "On the National Program of Informatization"* (1998). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>.

7. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки». (2007) (*The Law of Ukraine "On the Basic Principles of Development of the Information Society in Ukraine for 2007–2015"*. (2007). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.

8. Коржилова, О. Ю. (2014). Відкрита освіта як глобальна освітня система: стан та розвиток. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3, 48–54 (Korzhylova, O. Yu. (2014). Open education as a global educational system: state and development. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3, 48–54). Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2014\\_3\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_3_9).

9. Лещенко, М. П., Яцишин, А. В. (2014). Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 39, Вип. 1, 1–16 (Leshchenko, M. P., Yatsyshyn, A. V. (2014). Open education in the categorical field of the native and foreign scholars. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 39, Issue 1, 1–16). Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2014\\_39\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_39_1_3).

10. Ляхощка, Л. Л. (2010). Відкрита освіта в Україні в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. *Вісник післядипломної освіти*, 2, 90–97 (Liakhotska, L. L. (2010). Open education in Ukraine in the context of integration into the European educational area. *Bulletin of Postgraduate Education*, 2, 90–97). Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo\\_2010\\_2\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_2_14).

11. Малицька, І. Д. (2011). Глобальні освітні мережі та їх комунікативний потенціал (зарубіжний досвід). *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3 (23) (Malytska, I. D. (2011). Global educational networks and their communicative potential (foreign experience). *Information technologies and learning tools*, 3 (23). Retrieved from: [file:///D:/Google%20Downloads/482-1552-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Google%20Downloads/482-1552-1-PB%20(1).pdf).

12. Овчарук, О. В. (2006). Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1 (Ovcharuk, O. V. (2006). Conceptual approaches to the use of open education and distance learning technologies in foreign countries and their role in the process of modernizing education. *Information technologies and learning tools*, 1). Retrieved from: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06oovemp.html>.

13. Сбруєва, А. А. (2015). До проблеми D(digital)-інновацій у вищій освіті: актуальний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8, 170–186 (Sbruieva, A. A. (2015). To the problem of D(digital)-innovations in higher education: current state and development prospects. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 170–186). Retrieved from: [https://pedscience.sspu.sumy.ua/jornal/jornal\\_8\\_15/html5forpc.html?page=0](https://pedscience.sspu.sumy.ua/jornal/jornal_8_15/html5forpc.html?page=0).

14. Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні. Схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 15 травня 2013 р. № 386-р. (*Strategy of the Information society development in Ukraine. Approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated May 15, 2013 No. 386-p.*). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-%D1%80>.

15. Угода про Асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-

членами, з іншої сторони (2014) (*Association Agreement between Ukraine, on the one hand, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, on the other hand* (2014). Retrieved from: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011/page?text=%E2%B3%E4%EA%F0%E8%F2](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984_011/page?text=%E2%B3%E4%EA%F0%E8%F2).

16. Здіорук, С. І., Іщенко, А. Ю., Карпенко, М. М. (Ред.). *Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку: аналітична доповідь* (Zdioruk, S. I., Ishchenko, A. Yu., Karpenko, M. M. (Ed.). *Formation of a united open educational and scientific space of Ukraine: optimal use of means of ensuring advanced development: an analytical report*). Retrieved from: <http://www.niss.gov.ua/content/articles-/files.pdf>

Cape Town Open Education Declaration <http://www.capetowndeclaration.org/>.

17. Бикова, В. Ю., Овчарук, О. В. (Ред.). (2014). *Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору; НАПН України, Ін-т інформ. технолог. і засобів навч.* К.: Атика (Bykova, V. Yu., Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2014). *Formation of information and communication competencies in the context of European integration processes for the creation of informational educational space; NAP of Ukraine, INT Inform. techno and teaching aids.* K.: Atika).

18. Commission Staff Working Document. *Analysis and mapping of innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources in Europe*. Accompanying the document Communication “Opening Up Education” Brussels, 25.9.2013 SWD (2013) 341 final. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013SC0341&from=EN>.

19. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions “A Digital Agenda for Europe”*. Brussels, 26.8.2010 COM (2010) 245 final/2. Retrieved from: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010DC0245R\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010DC0245R(01)).

20. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions «Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources»* {SWD (2013) 341 final}. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=EN>.

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

22. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan* Brussels, 17.1.2018 COM(2018) 22 final. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/digital-education-action-plan.pdf>.

23. Global Education Consortium. *Global Network for Open Education*. Retrieved from: <http://www.oiconsortium.org/>.

24. Inamorato dos Santos, A., Punie, Y., Castaño-Muñoz, J. (2016). *Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions*. JRC Science for Policy Report. Seville, Spain: JRC, European Commission, European Union.

25. Blessinger, P., Bliss, T. J. (Eds.). (2016). *Open Education: International Perspectives in Higher Education*. Cambridge, UK: Open Book Publishers.

26. Peters, M. A., Britez, R. G. (Eds.). (2008). *Open Education and Education for Openness*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
27. *Scottish Open Education Declaration*. Open Scotland. Retrieved from: <http://openscot.net/declaration/>.
28. *The Cape Town Open Education Declaration*. The Cape Town Open Education Declaration. Retrieved from: <http://www.capetowndeclaration.org/>.
29. World Economic Forum. *The Global Information Technology Report 2016. Innovating the Digital Economy*. Retrieved from: [http://www3.weforum.org/docs/GITR2016/WEF\\_GITR\\_Full\\_Report.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GITR2016/WEF_GITR_Full_Report.pdf).

## РЕЗЮМЕ

**Локшина Елена.** Открытое образование в европейском пространстве: стратегия построения.

*Целью статьи является обзор стратегических ориентиров развития открытого образования в ЕС. В статье подчеркнута актуальность сравнительного исследования открытого образования в контексте интенсификации сотрудничества Украины и ЕС по построению информационного общества; проанализирована трансформация концепта открытого образования в мировом пространстве; очерчены современные подходы к трактовке феномена открытое образование в условиях цифровой революции и глобализации; охарактеризована позиция ЕС по открытому образованию; раскрыт характер инициатив ЕС по построению открытого образования.*

**Ключевые слова:** открытое образование, открытые образовательные ресурсы, цифровое образование, Украина, ЕС, стратегия.

## SUMMARY

**Lokshyna Olena.** Open education in the European space: strategy of development.

*The aim of the article is to review the strategic benchmarks for the development of open education in the EU. A complex of methods was used for conducting research, in particular: the method of terminological analysis for revealing the essence of the open education phenomenon; methods of analysis, synthesis and generalisation for the study of normative and strategic documents of the EU as well as research results of scholars on open education.*

*The author of the article emphasizes the topicality of the comparative study of open education in the context of the intensification of cooperation between Ukraine and the EU on the development of the information society; analyses the transformation of the concept of open education in the world space; outlines modern approaches to the interpretation of the phenomenon of open education under digital revolution and globalization.*

*It is concluded that over a fairly short period of time there was an evolution of the concept of "open education", i.e. from the initial one, associated with the idea of the first open universities (free access to learning), to modern, which, in addition to open access to educational resources, presupposes active participation and interaction of participants under lifelong learning and life-wide learning dimensions.*

*The EU position on open education is characterized, the nature of the EU initiatives on building open education is revealed. The strategy of open education is seen as an integral part of the education and training development strategy, as well as strategies for building the EU on the basis of knowledge economy and social cohesion. The Strategy comprises three components, i.e. open learning environments: opportunities to innovate for organisations, teachers and learners; open educational resources: opportunities to use open knowledge for better quality and access;*

*connectivity and innovation: partnerships for infrastructures, new products and services, and interoperability. It is stressed that the strategy involves interaction at all levels and of all stakeholders vertically and horizontally: between EU and the Member-States, central government, regional and local educational authorities, educational institutions; the education sector and employers; educators, students, parents; formal and informal education.*

**Key words:** *open education, open educational resources, digital education, Ukraine, EU, strategy.*

УДК 378.4.014.25

**Андрій Чирва**

Сумський національний

аграрний університет

ORCID ID 0000-0001-8207-5417

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/086-095

## **ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

*У статті здійснено аналіз актуальних досліджень процесу інтернаціоналізації вищої освіти в Європейських університетах. Визначено основні способи інтерпретації поняття інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО) в контексті діяльності університетів. Представлено стратегії та підходи до на інституційному та національному рівнях. Виділено основні тенденції розвитку ІВО в межах Європейського Союзу на сучасному етапі.*

**Ключові слова:** *інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО), університети, Європейський Союз, мобільність, стратегії, підходи, тенденції.*

**Постановка проблеми.** Протягом останніх двох десятиліть інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО) була важливим елементом освітньої політики Заходу. Інтернаціоналізація вищої освіти – це нерівний процес, оскільки потужні західні університети переважно контролюють його і встановлюють норми, у той час як заклади та системи з меншими потужностями, фінансовими можливостями й нижчими академічними стандартами змушені залишатися послідовниками. З моменту започаткування Болонського процесу та Лісабонської стратегії Європейського Союзу у 2000 році, основною метою яких було створення в Європі найбільш конкурентоздатної та науково-просунутої у світі спільноти, конкурентоздатність все більше стає основним мотивом та рушійною силою ІВО. Саме поняття ІВО постійно розширюється й поновлюється. Тож вивчення останніх інтерпретацій та розуміння практики й досвіду інтернаціоналізації вищої освіти в Європі наразі буде актуальним. Вважається, що європейські програми та стратегії інтернаціоналізації вищої освіти є важливим стимулятором і акселератором ІВО як у Європі, так і в більшості країн світу. Актуальними прикладами цього є Erasmus+ як програмна стратегія та

комюніке Європейської комісії «Європейська вища освіта у світі» – як політична. Звичайно, їм передували безліч програм та документів, а також наукових робіт і звітів, у яких досліджено розвиток інтернаціоналізаційних стратегій у Європі. У цих виданнях було виокремлено такі аспекти: вплив та значущість програм Еразмус, транснаціональна освіта та експорт освітніх послуг, питання мобільності, спільних та подвійних ступенів, забезпечення працевлаштування, тюнінгові проекти та ін.

**Аналіз актуальних досліджень.** Останнім часом все більше науковців приділяють увагу світовим процесам інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема в Європі. Такі науковці, як A. Aerden, F. de Decker, J. Divis, M. Frederiks, H. de Wit та ін. вивчали методи і критерії оцінювання інтернаціоналізації ступеневих програм на прикладі кількох Європейських країн. Більш широко оцінка IBO висвітлена в роботах U. Brandenburg, H. Ermel, G. Federkeil, S. Fuchs, M. Gross, A. Menn та ін., які розкривали питання вимірювання успішності IBO. Підходи до внутрішньої інтернаціоналізації або, як її називають у Європі, інтернаціоналізації вдома та способи її імплементації представлено в наукових працях європейських дослідників J. Beelen, E. Jones, B. Leask, P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens, B. Wachter та ін. Інші науковці (E. Beerkens, U. Brandenburg, N. Evers, A. van Gaalen, H. Leichsenring, V. Zimmermann) намагалися виділити основні показники реалізації інтернаціоналізації. Рекомендації щодо поєднання політики мобільності з практикою представлено в роботах E. Colucci, I. Ferencz, M. Gaebel, B. Wachter та ін. Інституційні стратегії в контексті Європейської політики інтернаціоналізації проаналізовано у працях H. de Wit, F. Hunter, L. Johnson, H-G. van Liempd, L. Wilson та ін. Питання, пов'язані з мобільністю взагалі, набули неабиякої актуальності, не дивлячись на те, що їх активно вивчають протягом щонайменше 30 років (H. de Ridder-Symoens, H. de Wit, I. Ferencz, L. Rumbley). Глобальні тенденції та регіональні перспективи, очікування й фундаментальні цінності IBO розкрито в дослідженнях E. Egron-Polak, R. Hudson, B. Kehm, H. de Wit та ін. У роботах європейських авторів існують певні розбіжності, тому для цілісного розуміння процесу імплементації інтернаціоналізації вищої освіти в європейських університетах проблема потребує більш ретельного вивчення.

**Мета дослідження:** визначити, як інтерпретують IBO на різних рівнях у контексті діяльності університетів, проаналізувати стратегії та підходи до IBO, за допомогою яких Європейський Союз та його члени відповідають на виклики інтернаціоналізації, виділити основні тенденції IBO в Європі.

**Методи дослідження:** теоретичні – метод концептуально-порівняльного аналізу; аналіз зарубіжного досвіду, літератури, наукових статей, документів, концептуальних досліджень IBO, що дало змогу встановити, які аспекти вивчено, які знаходяться у процесі дослідження, а які питання ще не розв'язано; уточнити поняття IBO в сучасному



європейському контексті; порівняння сучасного стану ІВО з минулим, що дало змогу побачити динаміку розвитку ІВО, узагальнення, систематизація.

**Виклад основного матеріалу.** Донедавна, основним європейським акцентом інтернаціоналізації була мобільність як відповідь на ініціативи європейської комісії з метою збільшення кількості в кампусах іноземних студентів, а також тих, хто виїжджають на навчання за кордон у межах Європейського Союзу. У цілому університети стають більш активними в розширенні сфери інтернаціоналізаційної діяльності та розвитку зв'язків із іншими регіонами світу. Крім того, простежується загальна університетська тенденція до розвитку більш стратегічних підходів до ІВО.

Як наслідок, сучасний науковий диспут зводиться переважно до концепції всебічної поглибленої інтернаціоналізації. Наприклад, Гудзік дає такий опис і визначення феномену «відданість» – підкріплена діями, спрямованими на втілення інтернаціональних та компаративних перспектив у викладання, дослідження та сервісну місію вищої освіти. Важливо, щоб були залучені інституційні лідери, керівники, викладачі, студенти та всі освітні й супровідні підрозділи. Це інституційний імператив, а не лише бажана можливість. Усебічна інтернаціоналізація впливає не лише на всі сфери життя в кампусі, а й на зовнішнє посилення, партнерство і відносини [7; 6].

Кредитна мобільність відіграє значну роль у Європейській політиці, набагато більшу, ніж у інших регіонах світу. Нова програма Erasmus+ поєднує всі освітні програми на всіх рівнях і є відкритою низці країн як у межах Європи, так і поза ними. Її бюджет збільшено і хоча значна частина коштів спрямована на індивідуальну мобільність з ціллю 20 % студентів до 2020 року, та все одно передбачаються кошти на стипендії магістрів і студентів, а також розвиток стратегічного партнерства й інноваційної політики.

Як підтверджує низка досліджень і зокрема звіт Європейської Комісії, останніми роками спостерігається зростання крос-кордонної діяльності в Європі. А саме ідентифіковано більше 250 галузевих кампусів, франшизових операцій та ратифікацію діяльності в Європейському Союзі. Хоча провайдерами є переважно університети англомовних країн, але не виключно. Як зазначено у звіті, крос-кордонна освітня діяльність у Європі знаходиться в початковій стадії і впливає лише на невелику кількість студентів, але це не означає, що вона є не значущою для задіяних студентів та закладів [5].

У 1999 році ІВО вдома фокусувалася на курикулумі, викладанні, навчанні та освітніх результатах. Її завданням було досягнення 10 % іноземних студентів з метою забезпечення міжнародного виміру для решти 90 % студентів. Віднедавна поняття інтерпретується як «цілеспрямована інтеграція інтернаціонального та інтеркультурного виміру у формальний та неформальний курикулум для всіх студентів у межах домашнього навчального середовища».



Оновлене визначення поняття Б. Ліск: «втілення міжнародного, інтеркультурного та глобального виміру як у зміст курикулуму, так і в навчальні результати, завдання для оцінювання, методи навчання й послуги підтримки навчальної програми дає змогу простежити як розширюються та збігаються поняття інтернаціоналізація вдома та інтернаціоналізація курикулуму як концепції» [8].

Всі тенденції вказують на підсилення уваги до інтернаціоналізації вдома як через курикулум, так і глобальне громадянство. Завдання, поставлені на Міністерській Конференції по Болонському процесу в Єревані 2015 забезпечують значний стимул для відведення важливої ролі саме курикулуму у процесі інтернаціоналізації [6], що ймовірно спонукатиме більшу кількість академічної спільноти до залучення.

Очевидним є той факт, що академічне партнерство стало визначальною рисою вищої освіти й невід'ємною частиною інтернаціоналізації. Це підтверджується і положеннями стратегії інтернаціоналізації, представленої Європейською комісією, «Європейська вища освіта у світі» [4]. На початку ця стратегія стимулювала співпрацю Європи із рештою світу, а зараз залишається зразком та стимулом для інших. Її мета – сприяти розробці університетами та країнами-членами Євросоюзу своїх власних всеохоплюючих стратегій інтернаціоналізації, що, у свою чергу, допоможе реалізувати завдання загальної Європейської стратегії 2020 (ЕС, 2013). Вона пропонує механізми й забезпечує фінансування, а не лише зосереджена на політичних питаннях, а також чітко визначає стратегічні напрями, які ймовірно будуть прийняті і затверджені університетами за умов надзвичайної необхідності фінансової підтримки інтернаціоналізації [3].

Аналіз наукових досліджень та звітів Європейської комісії дозволяє стверджувати, що найбільшого зростання набуває міжнародне стратегічне партнерство з іноземними закладами; увага до якості послуг для міжнародних студентів та втілення міжнародних угод стратегічного партнерства, та студентська мобільність. Студентська мобільність стає все більш важливим аспектом інтернаціоналізації для європейських інституцій, а для тих, хто працює над інтернаціоналізацією в Європі, центральне місце займає розвиток стратегічного партнерства для реалізації проектів, пов'язаних із міжнародною дослідницькою співпрацею [3].

Порівнюючи результати наукових досліджень щодо інтернаціоналізації вищої освіти в Європі, можна спостерігати такі тенденції в інституційних діях та сприйнятті ІВО:

- основними перевагами і водночас стимулами для реалізації ІВО вважають підвищення якості викладання й навчання, та підготовки студентів до життя у глобалізованому світі;
- політика на національному рівні є основною зовнішньою рушійною силою для інституційної політики стосовно інтернаціоналізації;

- зростання міжнародної студентської мобільності є основним політичним фокусом у межах інституційної інтернаціоналізаційної політики, набуває важливості на регіональному рівні і на даний час є центральним викликом для тих, хто працює над інтернаціоналізацією;

- міжнародна студентська мобільність, міжнародна дослідницька співпраця та міжнародне стратегічне партнерство є пріоритетними аспектами інтернаціоналізаційної діяльності європейських закладів.

Останніми роками, окрім традиційних, все більш популярними стають нові виміри інтернаціоналізації вищої освіти. До них відносять цифрове навчання та віртуальну мобільність або колективне міжнародне навчання онлайн, які розглядаються як основні інноваційні виміри ІВО. Вони можуть збільшити внесок інтернаціоналізації в якість викладання та навчання й замінити або підсилити традиційну мобільність студентів і персоналу.

У той час як фізична мобільність є ключовим компонентом європейського інтеграційного проекту, віртуальна мобільність є ключовим компонентом інтернаціоналізації цифрового навчання. Найпоширеніше визначення поняття віртуальної мобільності – використання інформаційних і комунікаційних технологій з метою здобуття тих самих переваг, що й за звичайної фізичної мобільності але без необхідності подорожувати.

На рівні ЄС були неодноразові ініціативи цифрової революції. Здійснення проекту Віртуальний Університет для Європи фінансувався ЄК з 1996 по 1998. Колаборативний Європейський Віртуальний університет фінансувався з 2001 по 2003 у межах ініціативи «е-навчання», яке базувалося на співпраці існуючих європейських університетських мереж.

Розвиток внутрішньо-європейської студентської та викладацької мобільності був основною причиною створення Загальноєвропейського простору вищої освіти (ЕНЕА) а також одним із 6 завдань міжурядової Болонської декларації 1999. Але ні цифрове навчання, ні дистанційна освіта чи віртуальна мобільність не були формально частиною Болонського процесу або частиною створення ЄПВО (ЕНЕА). Цифрове навчання розвивалося окремо й паралельно з проектом європейської інтеграції. Майже з моменту започаткування Болонського процесу віртуальні університети й віртуальна мобільність розглядались як засоби інтернаціоналізації навчання в європейських університетах та реалізації амбіцій щодо мобільності в межах Європи, про що йдеться в Болонській Декларації.

Тож у відповідь на виклики віртуального навчання Європейська Комісія рекомендує державам та університетам «стратегію всеохоплюючої інтернаціоналізації, яка крім мобільності за межі Європи, включає співробітництво та партнерство, а також «інтернаціоналізацію і вдосконалення курикулуму та цифрового навчання» [4; 4].

Масштабна програма «Горизонт 2020» забезпечує онлайн портал Європейські Відкриті Освітні Ресурси різними мовами з метою збільшення їх використання й широкого впровадження школами [10].

Подібні тенденції цифрового розвитку навряд чи зможуть вплинути на інтернаціоналізаційні стратегії елітних університетів із акцентом на дослідженнях і партнерстві. Вони лише додають пропозиції до того, що вже й так здійснюється. Але для переважної більшості університетів інтернаціоналізація ВО – це мобільність, інтернаціоналізація кампусу вдома та підготовка студентів до глобального ринку товарів, послуг, ідей, а інновації в цифровому навчанні лише прямо впливають на вибір методів реалізації поставлених інтернаціоналізаційних завдань [7; 8].

На основі аналізу офіційних положень, представлених на урядових сайтах, та наукових робіт дослідників виділимо основні стратегії ІВО, характерні як для національного, так і інституційного рівня. Варто зазначити, що ці стратегії практично не використовуються окремо, а зазвичай впроваджуються паралельно. Перш за все, відмітимо, що залучення іноземців було першим основним і найагресивнішим кроком із моменту активного впровадження ІВО, починаючи з 2004 року. Університети запрошували іноземців, які здобували наукові ступені виключно у престижних закладах. При цьому найвище керівництво усвідомлювало, що приваблення талантів, підготованих за кордоном – це важливий крок у напрямку покращення якості освіти. Декани та їх заступники переконані, що беручи участь у викладанні, дослідженнях та управлінні, взаємодіючи з місцевими викладачами, іноземці сприятимуть перебудові закладів. Тому все більше університетів почали звертатися до практики найму іноземних фахівців.

Потреба оновлення навчальних програм стала одним із мотивів ІВО. Перетворення навчальних планів і програм зорієнтовано переважно на економічні дисципліни. У цілому, реформований навчальний план має сильніший математичний компонент, який дасть змогу забезпечити студентів кількісними вміннями для глибоких економічних досліджень. По факту серцевина навчального плану економічних програм у топових західних університетах відносно стандартні.

Як зазначено К. Мормен та її колегами, дослідницький університет повинен мати такі характеристики: місія, яка виходить за межі національних кордонів; інтенсивне дослідництво; нові обов'язки для викладачів; різноманітне фінансування; нові відносини із зацікавленими сторонами; всесвітній найм; внутрішня комплексність; глобальне співробітництво з подібними університетами [9].

Серед згаданих характеристик університету світового класу основною у процесі інтернаціоналізації вважається міжнародне дослідництво. Оскільки найкращим шляхом підняття репутації університету є постійні

публікації викладачів у топових міжнародних журналах, то це і є єдиним критерієм оцінки для багатьох західних дослідницьких інституцій.

Одним із конкретних завдань IBO є інтернаціоналізація академічних досліджень, які інтерпретуються як використання просунутих західних економічних інструментів для аналізу й допомоги у вирішенні економічних проблем. Важливим компонентом університетської інтернаціоналізаційної стратегії вважаються інтенсивні академічні двосторонні обміни. З одного боку, чим більше науковців повертаються з-за кордону, тим більше вони налагоджують академічних зв'язків із рештою світу. Такі академічні мережі спонукають академічні обміни.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, можемо стверджувати, що на інституційному та національному рівнях поняття інтернаціоналізації вищої освіти набуло певного осучаснення. Основними стратегіями інституційного рівня є залучення іноземних викладачів та студентів і, відповідно, посилення міжнародного навчального середовища, перетворення навчальних планів та підвищення якості викладання, міжнародне співробітництво, розвиток міжнародних досліджень та збільшення академічних обмінів. Але варто зазначити, що при вивченні процесу інтернаціоналізації вищої освіти необхідно враховувати низку різноманітних факторів.

Спостерігається тенденція до більш національних стратегій інтернаціоналізації. Уряди починають розглядати її як частину більш масштабної стратегії позиціонування країни, покращення економічного стану, зміцнення системи ВО або внесення до неї необхідних змін. Чіткою тенденцією є перехід від спонтанних чи вибіркового до системних підходів до IBO як на національному, так і на інституційному рівнях. Зокрема, простежуються загальні завдання і мета: підвищення важливості репутації, рейтингів, прозорість і конкурентоздатність; боротьба за талановитих студентів і науковців; короткострокові й довгострокові економічні здобутки; урахування демографії; і фокус на працевлаштуванні та соціальній активності.

Однією з основних тенденцій IBO в Європі є поступовий перехід від регіонального до національного, а потім і до інституційного рівня. У багатьох країнах уряди та університети постійно намагаються знайти баланс між автономією та підконтрольністю, що відображається на інтернаціоналізації. Тенденція до приватизації ВО є також очевидною в інтернаціоналізації. Потреба в накопиченні прибутку є загальною тенденцією. І навіть у добре забезпечених системах вищої освіти від університетів вимагають розробляти нові джерела прибутку через комерційну діяльність.

Очевидним є перехід від співробітництва до конкуренції. У Європі простежуються три основні підходи: інтернаціоналізація як засіб м'якої

влади з довготривалими економічними цілями (Скандинавські країни та Германія), з короткотерміновими економічними цілями (Об'єднане Королівство), і середньотерміновими (Нідерланди, Франція). Однак демографічний спад і скорочення національного фінансування змушують більшість ЗВО переходити до більш короткострокових економічних цілей. Успіхи й невдачі інтернаціоналізації пов'язані з силою та слабкістю національних систем вищої освіти, які, у свою чергу, залучені до економічного, політичного та соціального розвитку країн.

Всі види інтернаціональної діяльності, зокрема студентська мобільність, демонструють чітку тенденцію до зростання, і все більше країн залучаються до ІВО. Розвиток надійних механізмів забезпечення якості вищої освіти більше сприймається як ключ до забезпечення високого рівня освіти й послуг для студентів і створення прозорих інституційних стандартів для всіх аспектів інтернаціоналізації. Також спостерігається зростання транснаціональної освіти. Оскільки раніше це було сферою лише англomовних країн, то зараз низка європейських неанглomовних країн залучаються до цієї форми ІВО. Країни зацікавлені у відкритті своїх систем для іноземних провайдерів як засобу задоволення освітніх потреб або прискорення реформ.

Не дивлячись на високу привабливість, не можна стверджувати про помітну діяльність у напрямку розвитку цифрового навчання навіть у країнах з високим рівнем технологічного розвитку. Цифрове навчання знаходиться у своїй ранній стадії розвитку в Європі і, ймовірно, ввійде до вищої освіти в різних змішаних формах викладання й навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Egron-Polak, E., Hudson, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values*. IAU 4th global survey. Paris: International Association of Universities. Retrieved from: <http://www.iau-aiu.net/content/iau-global-surveys>.
2. European Association for International Education (EAIE) (2015). *The EAIE Barometer: Internationalization in Europe*. Amsterdam. Retrieved from: <https://www.eaie.org>
3. European Commission (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Retrieved from: [ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf)
4. European Commission (2013). *European higher education in the world (COM 2013)*. Retrieved from: [http://www.em-a.eu/fileadmin/content/Promo/Erasmus\\_in\\_the\\_world\\_layouted.pdf](http://www.em-a.eu/fileadmin/content/Promo/Erasmus_in_the_world_layouted.pdf)
5. European Commission (2014). *Delivering education across borders in the European Union*. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/education/library/study/borders\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/borders_en.pdf)
6. European Higher Education Area (2015). *Yerevan Ministerial Communiqué and Fourth Bologna Policy Forum Statement*. Retrieved from: <http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=386>
7. Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators. Retrieved from:

[www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA\\_Home/Resource\\_Library\\_Assets/Publications\\_Library/2011\\_Comprehen\\_Internationalization.pdf](http://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Publications_Library/2011_Comprehen_Internationalization.pdf)

8. Leask, B. (2013). "Internationalising the curriculum in the disciplines – imagining new possibilities". *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 103–118.

9. Mohrman, K., Ma, W., & Baker, D. (2008). The research university in transition: The emerging global model. *Higher Education Policy*, 21 (1), 5–7.

10. Open Education Europa. *Europe's community for innovative education*. Retrieved from: [www.openeducationeuropa.eu/en/initiative](http://www.openeducationeuropa.eu/en/initiative)

## РЕЗЮМЕ

**Чирва Андрей.** Интернаціоналізація вищого образования в университетах Европейского Союза.

В статье осуществлен анализ актуальных исследований процесса интернационализации высшего образования в Европейских университетах. Определены основные способы интерпретации понятия интернационализации высшего образования в контексте деятельности университетов. Представлены стратегии и подходы к ИВО на институциональном и национальном уровнях. Выделены основные тенденции развития ИВО в рамках Европейского Союза на современном этапе.

**Ключевые слова:** интернационализация высшего образования (ИВО) университеты, Европейский Союз, мобильность, стратегии, подходы, тенденции.

## SUMMARY

**Chyrva Andrii.** Higher education internationalization in the universities of European Union.

The article presents analysis of modern studies of higher education internationalization process in European universities. Based on modern scientific approaches to higher education internationalization in the context of university activity the principal ways of higher education internationalization interpretation and understanding have been defined. Modern scientific concerns mostly come to the concept of comprehensive intensive internationalization. It is critical to involve institution leaders, chiefs, lectors, professors, students and all educational and service departments. Internationalization becomes institutional imperative but not only desired opportunity. Recently the notion is interpreted as "purposeful integration of international and intercultural dimension into formal and informal curriculum for all students within learning surrounding at home".

It considers modern strategies and approaches to higher education internationalization at institutional and national levels. The basic strategy of European Union aims to support elaboration by universities and states-members their own comprehensive internationalization strategies, which will be helpful in fulfillment of general European strategy 2020. One of the most outstanding aspects of internationalization is cooperation with foreign education institutions. Appearance of virtual learning stimulated EU to recommend universities and states to include in their strategies cooperation and partnership, and "internationalization and improvement of curriculum and digital learning". The principal strategies at institutional level are recruitment of foreign instructors and students and correspondingly widening of international learning surrounding, transformation of curriculum and improvement of teaching quality, international cooperation, development of international research and promotion of academic exchanges.

One of the principal tasks of HEI is internationalization of academic research interpreted as usage of advanced Western economic tools for analysis and assistance in solving economic problems.

*Key trends of higher education internationalization development within European Union at modern stage have been outlined as the following:*

- *main advantages and the reasons for HEI incorporation are considered to be improvement of teaching and learning quality and training students for living in a globalized world;*

- *policy at national level is a main external driving force for institutional policy concerning internationalization;*

- *rising of international student mobility is a main political focus within institutional internationalization policy, it becomes more important at regional level and for now is key challenge for those working at internationalization;*

- *international student mobility, international research cooperation and international strategic partnership are priority aspects of internationalization activity in European educational establishments.*

*While physical mobility is the key component of European integration project, virtual mobility is a key component of digital learning internationalization. The most widespread notion of virtual mobility is “usage of information and communication technologies with the aim of gaining the same advantages as usual physical mobility but without necessity to travel”.*

**Key words:** *higher education internationalization (HEI), universities, European Union, mobility, strategies, approaches, trends.*

## РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 811.133.1:378.147

Надія Боряк

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7742-822X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/096-106

### НАВЧАННЯ ГРАМАТИЦІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ АУДІЮВАННЯ

*Стаття аналізує особливості навчання граматиці французької мови засобами аудіювання. Розглянуто теоретичні засади такого навчання й запропоновано практичні можливості автоматизації граматичної навички через виконання аудитивних вправ. Запропоновано типові вправи залежно від рівня опанування мовою та сформульовано рекомендації щодо їх застосування на різних етапах навчання мови. У дослідженні враховано системний підхід до навчання іноземній мові й загальну комунікативну спрямованість оволодіння лінгвістичною компетенцією.*

**Ключові слова:** аудіювання, практична граматика французької мови, аудитивні вправи, мовленнєве вміння, мовний навик, труднощі аудіювання, комунікативне завдання, міжпредметні зв'язки.

**Постановка проблеми.** Як показує досвід, формування граматичної навички студентів є одним із найскладніших завдань для викладача вищого навчального закладу. І проблема полягає не лише в тому, щоб якісно подати граматичний матеріал і досягнути його автоматизації, а й у тому, щоб студент ефективно використовував набуті навички у спілкуванні, зокрема, що найскладніше, в усному мовленні. Саме тому ми переконані, що рецептивна граматична навичка повинна формуватися значною мірою в межах аудіювання, якому в реальній комунікації відводиться до 50 % часу. Аудіювання, як і усне мовлення, є первинним щодо читання й письма. Звідси – необхідність та актуальність ґрунтовних теоретичних і практичних досліджень формування граматичної навички засобами аудіювання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемі навчання аудіюванню у вищому навчальному закладі присвячено численні праці вітчизняних методистів. Зокрема, наше дослідження спирається на ґрунтовні статті О. Б. Бігич [1], І. В. Шимків [6], Л. А. Підколесної, О. В. Тернової [4] та ін. Однак відсутність детального опрацювання проблеми навчання граматиці засобами аудіювання у вітчизняній методиці стала головним поштовхом для розробки даного питання. Так, існують численні праці, присвячені формуванню граматичної навички та розвитку вміння аудіювання, однак, як здається, ці два моменти навчання іноземній мові ніколи не



перетинаються. Проте було б абсурдом стверджувати, що аудіювання та навчання граматиці не пов'язані між собою.

Зокрема, А. М. Фещук зауважує, що рецептивна граматична навичка має формуватися на основі друкованих текстів: «Рецептивна граматики відбирається із друкованих джерел, які відображають специфіку книжно-письмового мовлення. Сюди входять явища, які студенти розуміють при читанні» [5].

Н. В. Кардашова, досліджуючи роль англомовного подкасту у формуванні компетентності в аудіюванні, зазначає, зокрема, можливість виконання граматичних вправ безпосередньо перед прослуховуванням подкасту у вигляді заповнення пропусків у тексті необхідними формами дієслова, артиклями чи займенниками; дослідження тексту з виділеними граматичними формами та пояснення їх вживання тощо [2, 182]. Сама ідея поєднання розвитку компетентності в аудіюванні та граматики непогана, хоча, знову ж таки, граматичний матеріал подається в текстуальному вигляді. При цьому Н. В. Кардашова вказує на можливість подання нових граматичних структур через аудіювання.

У статті, присвяченій проблемі набуття навичок аудіювання за допомогою веб-орієнтованої методики, Р. Б. Коцюба, посилаючись на О. Б. Бігич, говорить про те, що ще до опанування іншомовним аудіюванням студент має володіти словником і граматичними структурами [3, 120]. З такими поглядами ми не зовсім згодні, адже процес опанування аудіюванням та оволодіння лексиною і граматичними структурами має бути одночасним, оскільки навчання мові – це передусім навчання чути співрозмовника й адекватно відповідати йому.

**Метою** даної статті є висвітлення особливостей навчання граматиці засобами аудіювання та практичних способів такого навчання.

**Методи дослідження** включають аналіз вітчизняної літератури з проблеми формування граматичних навичок та опанування компетентністю в аудіюванні, а також аналіз франкомовних методичних розробок, у межах яких здійснюється навчання граматиці засобами аудіювання. Згадані методичні розробки й розробки, запропоновані автором, неодноразово застосовувалися експериментально на практичних заняттях із французької мови, де була підтверджена їх ефективність.

**Виклад основного матеріалу.** Як слушно зауважують Л. А. Підколесна та О. І. Тернова, «механізми аудіювання на рідній та іноземній мові однакові, однак відрізняються вони лише рівнем функціонування, ступенем сформованості, умінням оперувати мовними підходами і мовленнєвими способами формулювання думки» [4, 165]. Тобто не варто боятися цього виду роботи на заняттях із мови, адже оскільки механізми ті ж самі, студент зможе зрозуміти запропонований

запис щонайменше частково. Звичайно, за умови адекватного підбору навчального матеріалу.

Повертаючись до тверджень О. Б. Бігич та Р. Б. Коцюби про необхідність сформованості граматичних навичок до початку роботи з аудіюванням, зазначимо, що, дійсно, в умовах традиційної школи у студентів повинні бути сформовані хоча б елементарні граматичні навички з мови, для того, щоб прослухане не видалося їм «китайською грамотою». З іншого боку, опановуючи граматику традиційним способом – через друкований текст – студент все одно спирається на усні пояснення викладача та демонстрацію звукової форми конкретних зразків граматичної структури, або ж подумки чи вголос проговорює ці зразки сам, якщо мова йде про самонавчання. Тобто так чи інакше відбувається залучення рецептивних навичок.

Аналізуючи ступінь сформованості граматичної навички в українських студентів, що опановували мову безпосередньо в іншомовному середовищі (а отже, через максимальне застосування аудитивних механізмів) з мінімальним зверненням до текстуального матеріалу, зауважуємо досить високе володіння граматику на інтуїтивному рівні, яке, однак, не виключає помилок, зумовлених відсутністю системності в опануванні мовою. Тобто максимальне застосування аудитивних вправ (а перевагу слід віддавати якщо не автентичним записам, то навчальним матеріалам, які були начитані носіями мови) разом із системним підходом має бути достатнім для ефективного застосування граматичних навичок на рівні комунікації, що є одним із основних завдань у навчанні мови.

Слід відзначити, що можливості аудіювання на занятті французької мови у вищому навчальному закладі для вивчення граматики досить широкі. Це, зокрема, підтверджує методика *Compréhension orale*, яку розробили М. Барфеті та П. Божуен. Кожен аудіоурок базується на певній комунікативній ситуації, дозволяє опанувати певний лексичний запас і поступово вводить нові граматичні теми. Сутність роботи зводиться до кількох кроків: на першому етапі від студента вимагається загальне розуміння запису, і вже потім подається лексичний мінімум та граматичний матеріал у вигляді правил, ознайомившись із яким, необхідно буде виконати одну чи кілька рецептивних вправ (доповнити фрази займенниками/артиклями/дієсловами в певній часовій формі; дати відповіді на запитання, використовуючи необхідну часову форму дієслова; почути в записі фрази синонімічні до поданих тощо). Очевидно, що спиратися лише на запропонований посібник, як і на суто аудіозасоби подачі граматичного матеріалу, не варто, проте *Compréhension orale* може слугувати опорним засобом навчання граматиці, автоматизації й повторення граматичних структур.

Проте аудіозасоби навчання граматиці можуть набагато ширше застосовуватися на заняттях практики мовлення. Однією з особливостей французької мови є відмінності в читанні закінчень слова залежно від того, якою частиною мови воно є. Виконання аудитивних вправ може сприяти формуванню компетентності в читанні, поєднуючись із вправами на ідентифікацію частини мови. Так, методисти ресурсу <http://apprendre.tv5monde.com> пропонують вправи на диференціацію між субстантивними, ад'єктивними та адвербіальними формами, що закінчуються на *-ent*. Студенту пропонується прослухати фрази і зрозуміти, чи вимовляються закінчення та з'ясувати частину мови, до якої належать слова: *militent, finalement, considérablement, rassemblent, régulièrement, environnement*.

Зауважимо, що навчання граматиці засобами аудіювання відрізнятиметься на різних етапах навчання. Якщо на початковому етапі (рівень A1–A2) студентові достатньо проявити рецептивні та репродуктивні навички (записати правильну форму дієслова; дати відповіді на запитання до запису, послуговуючись певними граматичними структурами; почути в записі фрази, що містять граматичну структуру, яка вивчається, та поєднати їх із синонімічними тощо), то на складніших рівнях цього буде недостатньо. На цих етапах ідеться скоріше про автоматизацію граматичної навички, причому студент, крім підбору правильної граматичної структури, повинен міркувати ще і про логічність та відповідність обраних структур інформації, наведених у запису. Запропонуємо декілька прикладів.

Так, після прослуховування запису, у якому наводиться статистика чоловічої та жіночої зайнятості у професійній сфері та вдома, доцільним буде запропонувати вправу на вживання ступенів порівняння:

*Complétez les phrases suivantes avec les termes **plus (de/d')... que, moins (de/d')... que, autant (de/d')... que**. (Attention, regardez si le comparatif est utilisé avec un nom ou un adjectif.)*

*Exemple : Les femmes ont **moins de** postes à hautes responsabilités **que** les hommes.*

*Les femmes gagnent..... argent .....les hommes pour le même travail.*

*Les femmes passent .....heures à s'occuper des responsabilités familiales .....les hommes.*

*L'écart salarial entre les hommes et les femmes est ..... important en France .....en Allemagne.*

*Il y a 20 ans, il y avait .....pays qui offraient un congé paternité..... aujourd'hui.*

*L'égalité des salaires, c'est quand une femme gagne..... argent .....un collègue masculin pour le même poste ou travail.*

Іншою проблемою навчання граматиці є вживання так званих *connecteurs logiques*. Проте автоматизацію вживання цієї граматичної

структури також можна поєднати із аудіюванням тексту, зокрема, запропонувавши студентів заповнити пропуски поданими фразами-конекторами після прослуховування запису.

*Complétez les phases avec les mots proposés qui expriment la cause ou la conséquence.*

<i>Puisque</i>	<i>En raison des</i>	<i>c'est pourquoi</i>	<i>car</i>
<i>pour que</i>	<i>Il suffirait de</i>	<i>Par conséquent</i>	

**La cause**

- ..... le régime présidentiel n'est pas adapté aux réalités des pays africains, il faudrait changer de système.

- ..... différences ethniques et religieuses, le régime présidentiel n'est pas le système le mieux adapté.

- Le système parlementaire devrait être adopté ..... il permet une représentation beaucoup plus vaste des différences.

**La conséquence**

- Les dirigeants africains ont aussi exploités leurs peuples ..... on ne peut pas dire que tous les problèmes viennent des exploités extérieurs.

- ..... mettre ce qui est produit au service des peuples et des pays ..... l'Afrique centrale progresse.

- Les systèmes et les politiciens reflètent souvent les sociétés. .... l'Afrique centrale a les dictateurs qu'elle mérite.

Слід відзначити, що текст, у який необхідно вставити фрази-конектори, не дублює текст запису, а отже, крім граматичної навички та компетентності в аудіюванні, студент розвиває логічне мислення, уміння дешифрувати імплікований зміст висловлювання.

На більш просунутому рівні володіння мовою завдання ускладнюється тим, що, крім логічних конекторів, студентів пропонується вставити в текст також фразу, що виражає причину чи наслідок і йде в парі з таким конектором:

*Est-ce que la vie des enfants a profondément changé avec ce tourniquet pompe à eau ? Pour vous en rendre compte faites l'exercice.*

*Complétez les phrases. Chaque **articulateur** (en italique) est relié à une cause ou une conséquence.*

le tourniquet pompe à eau	<i>Grâce à</i>	une bonne éducation	<i>Pour</i>
des suites de	<i>donc</i>	mourir	boire à volonté
une			une
scolarité normale			

<i>quand</i>	permet	le monde meilleur	malades	<i>car</i>
--------------	--------	-------------------	---------	------------

<i>Comme</i>	perspectives d'emploi
--------------	-----------------------

**L'enchaînement des problèmes**

*C'est difficile de suivre ..... on n'a pas accès l'eau potable.*

..... ils n'y ont pas accès, des enfants tombent très souvent

..... .

Ils peuvent même ..... ces maladies.

### **L'enchaînement des solutions**

..... remédier à ce problème, Trevor Field a imaginé ..... .

..... ce système les enfants peuvent ..... et se laver les mains.

Trevor Field est content ..... il dit qu'il va rendre ..... .

D'après lui, le simple accès à l'eau potable ..... d'avoir ..... et ..... des ..... .

Необхідно звернути увагу на комунікативне формулювання завдання, якого дотримуються всі методисти освітнього ресурсу TV5 Monde. Зауважимо, що останнє наведене завдання, попри те що покликане розвивати граматичні навички студента, все ж більше спирається на загальне розуміння запису та логічне мислення.

В окремих випадках можна запропонувати студентові вставити логічні конектори, не надаючи варіантів для вибору. У цьому разі текст, що пропонується в завданні, має бути максимально наближеним до того, який читає диктор, а викладач має зараховувати всі логічно виправдані варіанти підстановки як правильні.

Окрім того, аудіювання як рецептивний вид діяльності може слугувати ґрунтом для подальших продуктивних вправ, саме завдяки граматичному компоненту. Так, наступним кроком у засвоєнні логічних конекторів, згаданих у тексті аудіювання, може стати введення цих конекторів у самостійно складений текст, продукування якого обумовлюється певним комунікативним завданням. (*En utilisant les articulations logiques, présentez le régime alimentaire que vous conseillez aux personnes suivantes: un homme très gros; une femme anorexique; un adolescent malade*). Іншим способом засвоєння граматичної структури є її вживання на діалогічному рівні, при цьому характер завдання обумовлюється граматичним матеріалом. Так, якщо, наприклад, граматичний матеріал тексту аудіювання пов'язаний із *Conditionnel passé* як засобом вираження докору, то і комунікативне завдання має бути відповідним: *Deux automobilistes viennent d'avoir un accident. Ils sortent de leurs voitures très en colère. Ils se font mutuellement des reproches et expriment quelques regrets. Або: Vous êtes des parents d'une jeune fille qui vient de faire une fugue. Vous cherchez à comprendre ce que vous auriez dû faire pour qu'elle reste à la maison. Vous vous faites mutuellement des reproches.*

На більш високому рівні володіння мовою аудіо- чи відеозапис може слугувати студентові як засіб пояснення граматичних особливостей того чи іншого стилю мовлення, тобто спостерігаємо чіткі міжпредметні зв'язки. Зрозуміло, що існують численні способи продемонструвати ці стилістичні

особливості на основі реальних висловлювань: спершу пояснити студентам особливості стилю, а вже потім дати їм можливість наочно в цьому переконатися, або ж запропонувати їм самостійно зробити певні висновки після прослуховування аудіо- чи відеозапису. Найбільш виправданим і логічним виходом із ситуації буде пред'явити запис і текстову опору з варіантами відповідей, надавши можливість самостійно вивести правило, спираючись на почуте, власні спостереження на прикладі рідної мови тощо. Наведемо приклад. Після перегляду відеофрагменту наукового спрямування студентам пропонується таке завдання: *Écoutez attentivement les interventions de «la grosse voix» (homme) et complétez les informations pour caractériser le discours scientifique.*

1. Dans sa présentation, la grosse voix utilise essentiellement des phrases *impératives / interrogatives / déclaratives*. L'objectif est de présenter les informations de manière *subjective / positive / objective*.

2. Pour présenter les informations, elle utilise principalement le pronom «je» / «nous» / «on». Cette règle est appliquée pour *englober la communauté scientifique / dépersonnaliser / affirmer le point de vue d'auteur* et gagner en *objectivité / subjectivité / véracité*.

3. Pour la même raison, un autre type de phrases est récurrent : les constructions *nominales / infinitives / impersonnelles*.

4. Les verbes sont principalement conjugués *au conditionnel présent / au présent de l'indicatif / aux temps du passé* pour *fixer les informations dans le temps / donner une dimension atemporelle*.

5. Dans les phrases passives, on *indique toujours / n'indique pratiquement jamais* qui fait l'action.

6. Dans ce type de discours, les expressions idiomatiques sont *rare / communes*, et le vocabulaire est *simple / trivial / précis*, ce qui rend le discours plus *rigoureux / prestigieux / percutant*.

Окрім того, що аудіо- та відеозаписи використовуються для подачі нового граматичного матеріалу, автоматизації та повторення граматичних структур, їх можна застосовувати для перевірки володіння студентами вже засвоєного матеріалу. Зокрема, ефективним буде поєднання аудіювання з тестовими завданнями на узгодження *participe passé* із прямим додатком у *passé composé*. Незважаючи на те, що цей спосіб контролю не універсальний, його можна й потрібно застосовувати як нагадування про необхідність такого узгодження не лише на письмі, а й в усному мовленні. Наведемо приклад:

*De qui ou de quoi on parle ? Ecoutez les phrases et cochez la bonne réponse.*

<i>Запис</i>	<i>Тестове завдання</i>
1. Vous l'avez fait vous-même?	a) la traduction b) le laboratoire c) le repas
2. Vous les avez mises où?	a) les photos de famille b) la lettre de Karim c) les journaux
3. Tu les as offertes à ta mère?	a) les cadeaux b) les fleurs c) le vase
4. Je l'ai déjà éteinte.	a) le portable b) la télé c) les lumières
5. Elle l'a mise hier.	a) le pantalon b) les chaussures c) la robe

Методисти відзначають значну кількість мовних та позамовних труднощів, які перешкоджають адекватному сприйманню звукової інформації студентом. До них, зокрема, належать особливості запису, темп і тембр мовлення диктора, гучність тощо. І. В. Шимків звертає увагу на проблему «психологічного бар'єра», коли поява незнайомого слова провокує «зупинку» студента, зосередження його мисленнєвих зусиль на тому, щоб зрозуміти значення цього слова, тоді як запис продовжує відтворюватися [6, 90]. У цьому разі завданням викладача є надання правильної установки перед прослуховуванням, створення сприятливої психологічної атмосфери. Від себе відзначимо необхідність зручного візуального оформлення матеріалів для аудіювання. Викладач повинен урахувати, що студентіві потрібно буде почути певну інформацію, а отже, його увага не мусить розсіюватися на складне для сприйняття оформлення текстового завдання. Обов'язковим є використання текстових опор: речень чи словосполучень із пропусками, запитань, із якими студент може ознайомитися перед прослуховуванням тексту. Під час підбору тексту для аудіювання слід також звертати увагу на те, щоб він був начитаний у нормальному темпі мовлення, оскільки пришвидшений темп мовлення перешкоджатиме адекватному розумінню, а сповільнений не матиме цінності в сенсі навчання студентів сприймати мовлення франкофонів. Слід також уникати надиктованих текстів, переважно не властивих усному мовленню (фрагменти художнього чи публіцистичного тексту тощо), оскільки комунікативна цінність таких текстів сумнівна.

Актуальним на сьогодні є використання мережі Інтернет, що дозволяє інтенсифікувати навчальний процес і забезпечити рівень володіння мовою з урахуванням запитів сучасного суспільства. Сайти типу [www.lepointdufle.net](http://www.lepointdufle.net),

apprendre.tv5monde.com, www.bonjourdefrance.com, savoirs.rfi.fr пропонують широкий спектр можливостей із вивчення мови, у тому числі через прослуховування автентичних текстів. Головним завданням викладача в такому разі є позитивна мотивація студентів до саморозвитку та вдосконалення мовних навичок та мовленнєвих умінь у вільний час.

Слід також відзначити те, що аудіювання має бути частиною складного комплексу, поєднуючись із традиційними граматичними вправами, що виконуються студентами для засвоєння певної структури. І тут виникає головна проблема: існують численні комунікативні методики вивчення французької мови, розроблені переважно за кордоном, однак вони в багатьох випадках ігнорують той чи інший аспект вивчення мови, тому робота з розробки комплексної методики, яка б ураховувала всі потреби студента, лягає на плечі викладача. Зокрема, методика *Grammaire en dialogues* враховує необхідність аудіювання й комунікативної спрямованості вивчення граматики, однак, із нашого погляду, їй бракує організованості, спрямованості на системне оволодіння тією чи іншою граматичною структурою. А саме зазначена системність і є необхідним аспектом вивчення мови у вищому навчальному закладі.

#### **Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.**

Підсумовуючи все сказане, можемо зробити такі висновки:

1. Використання аудіювання для формування граматичної навички цілком виправдане, адже аудіювання й говоріння первинні щодо читання і письма, тобто такий процес опанування мовою є більш природним.

2. Можливості застосування аудіювання для викладання граматики студентам вищого навчального закладу досить-таки широкі: аудіозапис може бути використаний для презентації нових граматичних структур, для повторення вже засвоєного матеріалу, для контролю засвоєння граматичних структур та як ґрунт для виконання подальших завдань продуктивного характеру.

3. Навчаючи студентів граматиці засобами аудіювання, викладач реалізує принцип комплексності навчання мові. Через аудіювання студент засвоює особливості читання чи вимови слів із подібним написанням, унаочнює для себе окремі нестандартні випадки вимови. Використовуючи аудіо- чи відеозапис, отримуємо можливість наочно продемонструвати граматичні особливості того чи іншого стилю мовлення.

4. Рівень складності завдань для роботи з аудіозаписами обумовлюється етапом вивчення мови. На початковому етапі оволодіння мовою вправи носитимуть переважно рецептивний та репродуктивний характер. На високому рівні володіння мовою студент має демонструвати не лише знання граматики, а й логічне мислення та мовну здогадку.

5. Ключовими вимогами до викладача під час навчання граматиці засобами аудіювання є робота над усуненням труднощів, надання



адекватної установки перед прослуховуванням, створення позитивної психологічної атмосфери на занятті. У жодному разі не слід забувати про загальну комунікативну спрямованість навчання, тому цей аспект теж повинен знайти своє відображення у формулюванні завдань до вправ.

Проблема навчання граматиці французької мови засобами аудіювання є, безперечно, актуальною, адже максимально наближає академічне навчання до реальних умов спілкування. Перспективними в цьому напрямі будуть скоріше практичні дослідження – розробка систем вправ для навчання граматиці, які б ураховували необхідність комунікативної спрямованості навчання з одного боку і забезпечували б володіння мовою на академічному рівні – з іншого.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич, О. Б. (2012). Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*, 2, 19–30 (Bihych, O. B. (2012). Foreign listening comprehension formation. *Foreign Languages*, 2, 19–30).
2. Кардашова, Н. В. (2015). Англомовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. *Вісник КНЛУ, Серія: Педагогіка та психологія*, 24, 176–185 (Kardashova, N. V. (2015). English-language podcasts as a form of students of humanities listening competence forming. *Kyiv National Linguistic University Bulletin. Series: Pedagogics and Psychology*, 24, 176–185).
3. Коцюба, Р. Б. (2015). Набуття навичок аудіювання за допомогою веб-орієнтованої методики вивчення іноземних мов. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 6, 120–127 (Kotsiuba, R. B. (2015). Listening skills acquisition by using web-based methodology for foreign languages learning. *Informational Technologies and Means of Learning*, 50, 120–127).
4. Підколесна, Л. А., Тернова, О. І. (2013). Теоретичні основи навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Водний транспорт*, 2, 164–169 (Pidkolesna, L. A., Ternova, O. I. (2013). The theoretical foundations of listening teaching as a form of students' speech of non-linguistic specialties. *Water transport*, 2, 164–169).
5. Фещук А. М. Вплив граматики на формування комунікативних навичок в процесі вивчення іноземної мови. Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2014/Philologia/7\\_162221.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2014/Philologia/7_162221.doc.htm). (Feshchuk, A. M. *Grammar influence on the communicative skills formation in the process of foreign language studying*. Retrieved from: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2014/Philologia/7\\_162221.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2014/Philologia/7_162221.doc.htm)).
6. Шимків, І. В. (2015). Аудіювання як вид іншомовної мовленнєвої діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2, 85–90 (Shymkiv, I. V. (2015). Listening comprehension as a foreign language skill. *Scientific journal of Volodymyr Hnatiuk national pedagogical university. Series: Pedagogics*, 2, 85–90).
7. Barféty, M., Beaujouin, P. (2007) *Compréhension orale. Niveau 1*. Paris: CLE International.

## РЕЗЮМЕ

**Боряк Надежда.** Обучение грамматике французского языка студентов высших учебных заведений средствами аудирования.

*Статья анализирует особенности обучения грамматике французского языка средствами аудирования. Рассмотрены теоретические основания этого обучения и предложены практические возможности автоматизации грамматического навыка через выполнение аудитивных упражнений. Предложены типичные упражнения в зависимости от уровня владения языком и сформулированы рекомендации относительно их применения на разных этапах обучения языку. В исследовании учтен системный подход к обучению иностранному языку и общая коммуникативная направленность овладения лингвистической компетенцией.*

**Ключевые слова:** аудирование, практическая грамматика французского языка, аудитивные упражнения, речевое умение, языковой навык, трудности аудирования, коммуникативное задание, междупредметные связи.

## SUMMARY

**Boriak Nadia.** Teaching French grammar to the students of higher educational establishments by means of listening comprehension.

*The actuality of the present article is conditioned by the general communicative trend of language teaching. As listening and speaking are primary to reading and writing, the necessity to present grammar material within audio-records or actual speech is evident. Besides, listening occupies up to fifty per cent of real-life communication, thus, the task of the teacher is to provide the students with the sufficient knowledge in grammar so that they were able to decode a spoken message and to react to it adequately. The purpose of the research is to analyze the peculiarities of teaching grammar by means of listening comprehension and to suggest practical ways of this teaching.*

*The options of use of listening comprehension in grammar teaching are quite varied. An audio-record can be used to present new grammar structures, to revise the grammar material, to control the degree of mastery of grammar structures. By teaching grammar by the means of listening comprehension a teacher realizes the principle of complex language teaching. Through the listening comprehension a student may adopt the peculiarities of reading or pronunciation of certain parts of speech. By using an audio- or video-record we get the possibility to demonstrate grammatical peculiarities of a certain style.*

*The level of difficulty of the tasks provided for the audio-records is conditioned by the level of language mastery. At the primary stage of language mastery the exercises are mostly receptive and reproductive. Students showing high level of language mastery are supposed to demonstrate not only the knowledge of grammar, but also logical thinking and language guess.*

*The key demands to the teacher in grammar learning is helping the student to remove difficulties, providing adequate guidelines before listening, creating a positive psychological atmosphere at the class. A teacher should do his best in providing general communicative orientation in language learning, so this aspect must be reflected in tasks to the listening comprehension.*

*The problem of teaching French grammar by means of listening comprehension is important nowadays, as it brings academic education closer to real conditions of communication. Practical researches are prospective in this direction. They include developing a system of exercises for grammar teaching.*

**Key words:** listening comprehension, French practical grammar, auditive exercises, speech ability, language skill, listening comprehension difficulties, communicative task, interdisciplinary connections.

**Ольга Васько**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-5241-0958

**Марина Бутова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-7199-2316  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/107-118

### **ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті розглядається самостійна навчально-пізнавальна діяльність майбутніх учителів початкових класів в умовах Європейської кредитно-трансферної системи навчання. Визначено сутність поняття, його структуру. Розкрито технологію організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Обґрунтовано комплекс дидактичних дій на кожному з трьох етапів її організації: підготовчому, процесуальному, заключному. Охарактеризовано самостійну роботу як один із засобів залучення студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Розглянуто особливості добору й конструювання завдань для самостійної роботи студентів. Завдання впорядковувалися відповідно до рівнів пізнавальної діяльності студентів (відтворюючий, реконструктивно-варіативний, евристичний та творчий).*

**Ключові слова:** самостійна навчально-пізнавальна діяльність, самостійна робота, активізація навчально-пізнавальної діяльності, пізнавальна самостійність, методи активного навчання, методи проблемного навчання, методи евристичного навчання, Європейська кредитно-трансферна система навчання.

**Постановка проблеми.** Бурхливий розвиток інформаційних технологій призводить до інформатизації суспільства, що змінює вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Орієнтиром стає підготовка компетентних, творчих, конкурентоспроможних учителів початкових класів із особливим професійним світоглядом, інноваційним мисленням, високою професійною культурою й духовністю. У свою чергу, запровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) у вищих навчальних закладах змінює цілі освіти, методи та форми взаємодії студентів і викладачів. Відбувається поступовий перехід від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів і формування в них уміння самоосвітньої діяльності. Тому проблема організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів спрямованої на творче становлення майбутнього вчителя початкових класів є надзвичайно актуальною.

**Аналіз актуальних досліджень.** Самостійна навчально-пізнавальна діяльність розглядається в різних аспектах. Сутність самостійної навчально-пізнавальної діяльності, особливості її організації вивчали Ю. Бабанський, М. Дайрі, І. Зимня, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін та інші. Психологічні аспекти самостійної навчально-пізнавальної діяльності знайшли відображення в роботах Д. Богоявленської, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, Г. Костюка, С. Рубінштейна та інших. Організаційно-педагогічні умови самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах відображено в дослідженнях А. Алексюка, В. Бондаря, В. Козакова, О. Муковіз, П. Підкасистого та інших.

**Мета статті** – розкрити особливості організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів в умовах ЄКТС.

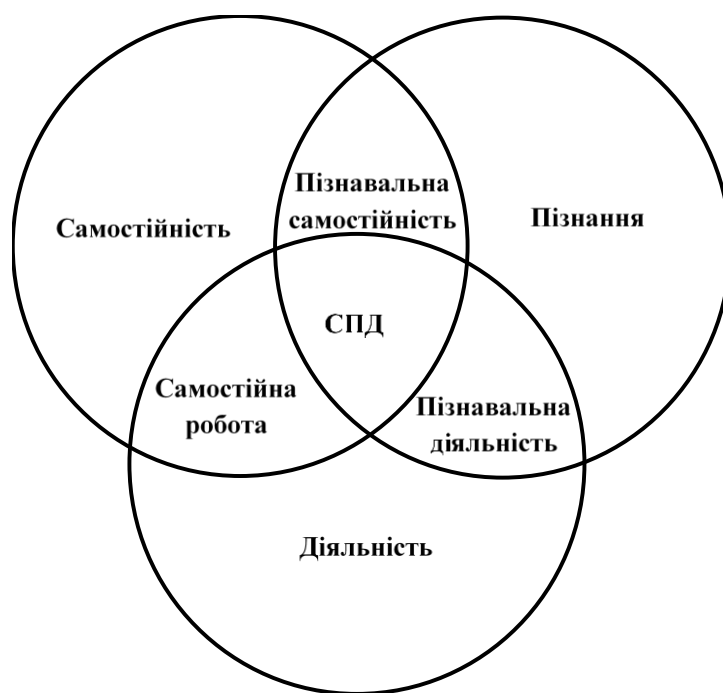
**Методи дослідження:** теоретичні (аналіз і систематизація науково-педагогічної літератури, нормативно-правових документів, методичних матеріалів) та емпіричні (вивчення й узагальнення вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, спостереження, самоспостереження), на основі яких визначено особливості організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів широко висвітлюється у психолого-педагогічній літературі. Існують різні підходи до трактування поняття «самостійна навчально-пізнавальна діяльність» студентів. У контексті проблеми дослідження часто вживаються терміни «самостійна пізнавальна діяльність», «пізнавальна самостійність», «самостійна робота» тощо.

Цінною для з'ясування сутності поняття «самостійна навчально-пізнавальна діяльність» студентів є запропонована О. Муковіз структура самостійної пізнавальної діяльності (рис. 1), яка знаходиться в перерізі понять «самостійність», «пізнання», «діяльність», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна самостійність», «самостійна робота» й несе в собі суттєві характеристики кожної з них [6, 25–26].

Учений самостійну пізнавальну діяльність студентів розглядає як комплекс дидактично передбачених зусиль, які збагачують інтелектуальну чутливість і сприяють поглибленому самостійному пошуку під керівництвом викладача тієї інформації (знань), що «працює» на фаховий досвід (уміння й навички) та подальше професійне самовдосконалення [6, 25–26].

У дослідженні надаємо перевагу саме терміну «самостійна навчально-пізнавальна діяльність», а не «самостійна пізнавальна діяльність», оскільки розглядаємо всі компоненти пізнавальної діяльності саме у процесі специфічної діяльності – учіння. Аналіз трактування поняття «самостійна пізнавальна діяльність» студентів О. Муковіз указує, що дослідник його трактує також стосовно діяльності учіння, тому обсяги цих понять збігаються, тобто можемо говорити, що ці поняття є тотожними.



СПД – самостійна пізнавальна діяльність студентів

Рис. 1. Структура поняття «самостійна пізнавальна діяльність» студентів.

О. Овчарук самостійну пізнавальну діяльність визначає як цілеспрямовану, внутрішньо вмотивовану, структуровану самим суб'єктом у сукупності виконуваних дій і кориговану ним за процесом і результатом діяльності [7].

Як бачимо, О. Овчарук, порівняно з О. Муковіз, дає визначення поняттю «самостійна пізнавальна діяльність», акцентуючи увагу на самоорганізованих діях студента, а О. Муковіз називає її зусиллями студентів, які відбуваються під керівництвом викладача.

ЄКТС організації навчання передбачає збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів, яка є однією з основних складових засобів формування професійної компетентності студентів. Важливим аспектом організації самостійної роботи студентів є розробка комплексу методичного забезпечення навчального процесу (тексти лекцій, навчальні та методичні посібники, банки завдань і задач, сформульовані на основі реальних даних, банк тренажерних програм та програм для самоконтролю, автоматизовані навчальні та контролювальні системи, інформаційні бази дисциплін тощо). Саме це дозволить організувати самостійну роботу студентів, за якої він буде рівноправним учасником навчального процесу.

Погоджуємося, що в сучасних умовах організації навчального процесу у вищій школі, з урахуванням нормативних положень щодо організації ЄКТС, студенти є рівноправними учасниками навчального процесу.

З урахуванням установлених положень ми будемо орієнтуватися на визначення самостійної пізнавальної діяльності О. Овчарука, проте вживатимемо термін «самостійна навчально-пізнавальна діяльність» студентів, який, на наш погляд, точніше відбиває зміст поняття.

Функція викладача в умовах ЄКТС полягає в організації, більшою мірою, самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Тому важливо врахувати всі фактори, які позитивно впливатимуть на її ефективність.

Під технологією організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності, розумітимемо сукупність послідовних дидактичних дій, засобів, спрямованих на її організацію.

Технологія організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності складається з трьох основних етапів: підготовчого, процесуального, заключного, на кожному з яких застосовується особливий комплекс методів, засобів, прийомів, зумовлений специфікою організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Підготовчий етап включає діагностування готовності студентів до здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності, планування, підготовку навчально-методичних матеріалів, відбір ефективних способів взаємодії викладача і студентів відповідно до встановленої мети.

На другому етапі здійснюється організація і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів, відповідно до наміченого на попередньому етапі плану, з використанням відібраних способів взаємодії викладача і студентів.

Реалізація намічених на першому етапі заходів здійснюються поетапно відповідно до встановленої в педагогіці структури вмінь самостійної пізнавальної діяльності (рис. 2 [5, 36]).

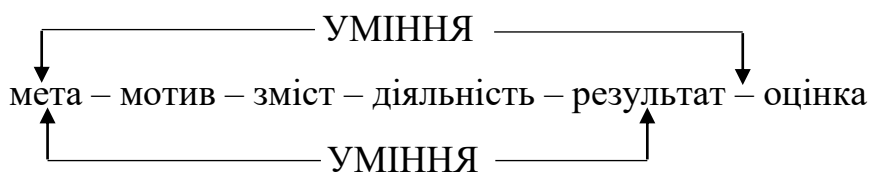


Рис 2. Модель умінь

На третьому – заключному – етапі здійснюється контроль і регулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності та аналіз її результатів.

Діяльність на підготовчому етапі включає визначення початкового рівня володіння студентами вміння здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність. Організоване нами дослідження засвідчує, що тільки 30 % студентів здатні до продуктивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності й готові до зміни форм і методів навчання (висвітлення сутності та результатів проведеного дослідження представлено в публікації [2]). Тому

одним із основних завдань підготовчого етапу став пошук ефективних способів організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів в умовах ЄКТС навчання.

Результати дослідження засвідчують, що однією з основних проблем організації не тільки самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, а й навчально-пізнавальної діяльності взагалі є низька пізнавальній активність. Тому процес організації навчально-пізнавальної діяльності передбачав застосування комплексу дидактичних дій, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Активізацію навчально-пізнавальної діяльності розглядаємо як цілеспрямовану діяльність викладача із розробки й упровадження такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів, які впливають на когнітивну сферу особистості студентів.

Однією з форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі є лекція. Аналіз науково-педагогічної літератури і стану проблеми в сучасній освітній практиці дозволив виокремити фактори, що впливають на ефективність сприйняття студентами лекційного матеріалу: 1) науковість і інформативність; 2) доказовість і аргументованість; 3) наявність яскравих, переконливих прикладів, фактів, обґрунтувань, доказів тощо; 4) емоційність викладу (запам'ятовується те, що має емоційне забарвлення); 5) застосування прийомів із активізації мислення слухачів, спонукання студентів до дискусії з постановкою питань для роздумів; 6) чіткої структури і логіки викладу матеріалу; 7) грамотної методичної обробки матеріалу, що включає виділення головних ідей та положень, висновків, використання структурно-логічних схем, узагальнюючих таблиць, наочних ілюстрацій тощо; 8) ступінь доступності матеріалу, що викладається (викладання доступною і зрозумілою мовою, роз'яснення нових назв, термінів, понять, зв'язків між поняттями); 9) наявність зв'язку матеріалу, що вивчається, з майбутньою професійною діяльністю з можливістю його застосування на практиці [8].

З урахуванням факторів ефективного сприймання студентами матеріалів лекції визначено такі ефективні прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, як постановка риторичних запитань, контрольні запитання (одним із варіантів реалізації є гра «Дайджест»), прийом «Луна». Реалізації визначеної мети сприяють лекції провокації, які мають значний виховний вплив як для викладача, так і для студентів, оскільки слухачі можуть зафіксувати не тільки заплановані помилки, а й певні незаплановані мовні і поведінкові помилки педагога. Майстерність викладача виявлятиметься в умінні використати незаплановані помилки для реалізації цілей навчання. Конструювання лекції із запланованими помилками потребує ретельного відбору матеріалу для помилок та їх вмонтування у зміст лекції [1].

Позитивний вплив на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів мають проблемні лекції, активні методи навчання, методи проблемного й евристичного навчання [3].

Для здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності студенти повинні вміти: самостійно будувати цілі; висувати гіпотези; складати план; підбивати підсумки (аналіз результатів діяльності, її рефлексія й самооцінка). Виробленню названих умінь сприяють такі методи евристичного навчання, як методи цілепокладання, планування, метод гіпотез.

Метод цілепокладання застосовували для вироблення вміння будувати цілі. З цією метою, перед вивченням теми, яка виносилася на самостійне опрацювання, пропонували студентам відповісти на запитання:

- Що б ви хотіли здобути для себе з цієї теми?
- Заради чого треба попрацювати над цією темою?

Після вивчення теми просили дати відповідь на запитання типу:

- Які нові знання здобули з цієї теми?
- З чим були утруднення під час вивчення теми?
- Чи справдилися Ваші сподівання після вивчення теми?

Метод планування дозволяє студентам спланувати свою навчальну діяльність на певний період, а саме: заняття, день, тиждень, виконання самостійної роботи за певний проміжок часу.

Вироблення вміння планувати відпрацьовували такими діями: пропонували студентам спланувати свою діяльність спочатку на заняття (лекцію, практичне), потім на тему згідно з навчальним планом дисципліни, а потім на розділ. Перший раз демонстрували зразок плану, далі – ні. План може бути різним – усним або письмовим, простим або складним, головне, щоб він визначав основні етапи й види діяльності студентів із реалізації їх цілей. Обов'язково наприкінці студенти повинні здійснити рефлексію планування з урахуванням внесених змін, доповнень, з'ясуванням причин їх виникнення.

Метод гіпотез полягає в тому, що студентам пропонується завдання – сконструювати версії відповідей на поставлене викладачем запитання або проблему. Первинним завданням є вибір підстав для конструювання версій. Студенти пропонують вихідні позиції або точки зору на проблему, засвоюють різнонауковий, різноплановий підхід до конструювання гіпотез. Потім вчать найбільш повно й чітко формулювати варіанти своїх відповідей на питання, спираючись на логіку та інтуїцію. З цією метою можна пропонувати завдання на зразок «що буде, якщо...» [9, 327].

Студентам пропонується з теми: «Методика вивчення нумерації чисел першого десятка» дати відповіді на такі запитання:

- 1) Що буде, якщо зникнуть числа?
- 2) Що буде, якщо учні в перший клас приходять зі знанням нумерації чисел першого десятка?



3) Що буде, якщо числа першого десятка будуть вивчатися на одному уроці?

Комплекс названих дій дозволив сформувати позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності і став підґрунтям до здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності, яка має бути усвідомлена студентом як вільна за вибором, внутрішньо вмотивована діяльність.

Одним із засобів залучення студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності є самостійна робота. Як будь-які засоби, самостійна робота без чітко сформульованих завдань залишається нейтральною по відношенню до характеру пізнавальної діяльності. Отже, самостійну роботу студентів необхідно розглядати як засіб організації та виконання певної навчальної діяльності без участі викладача відповідно до поставленої мети [6, 24]. Зупинимось на особливостях її організації.

На думку Є. Щербакова, технологія організації самостійної роботи студентів може включати такі складові [10]:

- технологію визначення мети самостійної роботи. Підґрунтям для її визначення є мета професійної підготовки майбутнього фахівця, конкретизація мети по навчальним дисциплінам;
- технологія відбору змісту самостійної роботи студентів. Основою для відбору є освітньо-професійні програми й навчальні програми дисциплін;
- технології конструювання завдань. Завдання повинні відповідати цілям різних рівнів, відбивати зміст дисципліни, включати різні види та рівні пізнавальної діяльності студентів;
- технологія організації контролю. Включає відбір засобів контролю, визначення етапів, розробку різних засобів контролю.

Самостійна робота може бути чотирьох типів залежно від рівнів самостійної продуктивної діяльності студентів: відтворюючі (репродуктивні); реконструктивно-варіативні; евристичні та творчі роботи [4].

Відтворюючі передбачають виконання завдань за зразком: розв'язання задач, заповнення таблиць, схем тощо. Їх мета – засвоєння способів дій у конкретних ситуаціях, формування вмінь і навичок. Роль таких робіт досить значна, вони формують основу для дійсно самостійної діяльності студентів.

Реконструктивно-варіативні самостійні роботи дозволяють на основі раніше отриманих знань та за представленою ідеєю самостійно знайти конкретні способи вирішення завдань. Роботи такого типу передбачають перебудову розв'язання, складання плану, тез, анотування. Тобто роботи такого типу сприяють усвідомленому перенесенню знань у типові ситуації; виробленню вмінь аналізувати події, явища, факти; формуванню прийомів і методів пізнавальної діяльності, розвиткові внутрішніх мотивів пізнання тощо.

Евристичні самостійні роботи формують уміння й навички пошуку відповіді за межами відомого зразка. Самостійні пояснення, аналіз демонстрації, явища, реакції, обґрунтування висновків за допомогою

аргументів, рівнянь, розрахунків. При їх виконанні переважає індуктивно-пошуковий підхід, студент самостійно використовує аналогії; узагальнення на дедуктивно-доказовому рівні з елементами індукції.

Творчі самостійні роботи спрямовані на отримання принципово нових знань, зміцнення навичок самостійного пошуку знань. Передбачають аналіз проблемних ситуацій, отримання нової інформації. Студент повинен самостійно обрати засоби й методи розв'язання завдання.

При доборі і конструюванні завдань для самостійної роботи студентів завдання впорядковувалися відповідно до рівнів пізнавальної діяльності студентів, оскільки наявність завдань тільки одного рівня, наприклад репродуктивного, орієнтуватиме студентів на нижчий рівень навчально-пізнавальної діяльності, водночас наявність завдань тільки творчого рівня може призвести до зневіри студента у власних силах, втрати інтересу до виконуваної роботи. Тому, на нашу думку, самостійна робота являє собою комплекс завдань різного рівня, які спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти.

Розглянемо один із сконструйованих варіантів самостійної роботи, розробленої для студентів 3 курсу спеціальності 013 Початкова освіта з навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»». Тема – формування початкових уявлень про дробі.

*Завдання репродуктивного рівня.* Виписати з підручника математики для 4 класу тексти простих та складених задач різних типів, у яких знаходиться частина від числа і число за його частиною (не менше ніж по 4 задачі). Результат подати в таблиці 1.

Таблиця 1

№ задачі	Текст	Короткий запис та/або схема у відрізках	Розв'язання
Задачі на знаходження частини від числа			
Задачі на знаходження числа за його частиною			

*Завдання реконструктивного рівня.* До кожної простої задачі на знаходження дроби від числа (табл. 2) скласти текст оберненої задачі на знаходження числа за його дробом. Записати розв'язання цих задач.

Таблиця 2

	Задачі на знаходження др від числа	Розв'язання задачі на знаходження дробу від числа	Задачі на знаходження числа за його дробом	Розв'язання задачі на знаходження числа за його дробом
1.	У кошику лежало 24 пиріжка. $\frac{2}{3}$ з них було з яблуками. Скільки пиріжків з яблуками лежало в кошику?			
	...			

*Завдання евристичного рівня.* Виписати з підручника математики для 4 класу тексти складених задач різних типів, у яких знаходиться дріб від числа і число за його дробом. До кожної з обраних задач подати короткий запис або схему, питання до аналізу (аналітичним або синтетичним способами), відповідне дерево міркувань, розв'язання. Обґрунтувати вибір способу аналізу задачі.

*Завдання творчого рівня.* Розробити фрагмент уроку за темою «Ознайомлення з дробом», етап – вивчення нового матеріалу, який включає: підготовку до сприйняття матеріалу та актуалізацію опорних знань, умінь, уявлень та чуттєвого досвіду; мотивацію навчальної діяльності; оголошення теми, мети, завдань уроку; вивчення нового матеріалу (первинне засвоєння); осмислення нових знань та вмінь; закріплення, систематизацію й узагальнення.

Заключним етапом було обговорення результатів виконання самостійних робіт. Активна участь студентів в обговоренні, постановка цікавих питань, позитивне ставлення до співпраці під час обговорення, активне та гармонійне використання знань з інших предметів свідчать про самореалізацію студентів через самостійну навчально-пізнавальну діяльність.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Самостійна навчально-пізнавальна діяльність майбутніх учителів початкових класів в умовах ЄКТС є одним із основних видів діяльності студентів, ефективна організація якої є підґрунтям до формування професійної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти. Технологія її організації передбачає комплекс дидактичних дій на кожному з її етапів: підготовчому, процесуальному, заключному. Широкі можливості в організації самостійної роботи студентів вбачаємо в запровадженні технологій дистанційного навчання. Розробка дистанційних курсів, спрямованих на організацію самостійної діяльності студентів, є предметом нашого подальшого дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Васько, О. О. (2017). Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі методико-математичної підготовки. *Фізико-математична освіта*, 2 (12), 37–41 (Vasko, O. O. (2017). Activation of educational and cognitive activity of the future teachers of elementary school in the process of methodological-mathematical preparation. *Physical and Mathematical Education*, 2 (12), 37–41).
2. Васько, О. О., Кругова, А. М. (2016). Готовність студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (58), 207–213 (Vasko, O. O., Kruhova, A. M. (2016). Readiness of students for independent educational-cognitive activity. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (58), 207–213).
3. Васько, О. О., Соловйова, К. В. (2014). Методи активного навчання в методико-математичній підготовці майбутніх вчителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (38), 315–323 (Vasko, O. O., Soloviova, K. V. (2014). Methods of active learning in methodological-mathematical preparation of the future teachers of elementary school. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (38), 315–323).
4. Зайченко, І. В. (2008). *Педагогіка*. К.: Освіта України, КНТ (Zaichenko, I. V. (2008). *Pedagogy*. K.: Education of Ukraine, CST).
5. Корвяков, В. А. (2002). *Развитие умений самообразовательной деятельности студентов средствами информационных технологий* (дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01). Оренбург (Korviakov, V. A. (2002). *Development of skills of self-educational activity of students by means of information technologies* (PhD thesis). Orenburg).
6. Муковіз, О. П. (2010). *Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій*. Умань: ПП Жовтий О.О. (Mukoviz, O. P. (2010). *Formation of skills of independent cognitive activity among students of pedagogical universities with the help of information technologies*. Uman: PP Zhovtyi O. O.).
7. Овчарук, О. (2003). Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*, (сс. 13–41). К.: К.І.С. (Ovcharuk, O. (2003). Competence as a key to updating the content of education. *Education Reform Strategy in Ukraine: Educational Policy Recommendation*, (pp. 13–41). K.: K.I.S.).
8. Полицинский, Е. В. (2011). Активизация познавательной деятельности студентов на лекционных занятиях. *Вестник ТГПУ*, 6 (108), 37–40. (Politsinskii, E. V. (2011). Activation of cognitive activity of students in lecture. *Newsletter of TSPU*, 6 (108), 37–40).
9. Хуторской, А. В. (2001). *Современная дидактика*. СПб.: Питер (Hutorskoi, A. V. (2001). *Modern Didactics*. SPb.: Peter).
10. Щербакова, Е. В. (2012). Технологические аспекты организации самостоятельной работы студентов современного педагогического вуза. *Молодой ученый*, 3, 434–436. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/38/4362/> (Shcherbakova, E. V. (2012). Technological aspects of organization of independent work of students of a modern pedagogical university. *Young scientist*, 3, 434–436. Retrieved from: <https://moluch.ru/archive/38/4362/>).

## РЕЗЮМЕ

**Васько Ольга, Бутова Марина.** Технология организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущих учителей начальных классов.

*В статье рассматривается самостоятельная учебно-познавательная деятельность будущих учителей начальных классов в условиях Европейской кредитно-трансферной системы обучения. Определена сущность понятия, его структура. Раскрыта технология организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Обоснован комплекс дидактических действий на каждом из трёх этапов ее организации: подготовительном, процессуальном, заключительном. Охарактеризована самостоятельная работа как одно из средств привлечения студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Рассмотрены особенности отбора и конструирования заданий для самостоятельной работы студентов. Задания упорядочены в соответствии с уровнями познавательной деятельности студентов (воспроизводящий, реконструктивно-вариативный, эвристический и творческий).*

**Ключевые слова:** самостоятельная учебно-познавательная деятельность, самостоятельная работа, активизация учебно-познавательной деятельности, познавательная самостоятельность, методы активного обучения, методы проблемного обучения, методы эвристического обучения, Европейская кредитно-трансферная система обучения.

## SUMMARY

**Vasko Olga, Butova Marina.** Technology of organization of independent educational-cognitive activity of the future teachers of elementary school.

*The article deals with the independent educational-cognitive activity of the future teachers of elementary school in the conditions of the European credit transfer system of education. The essence of the concept and its structure are determined. Independent educational-cognitive activity of students is defined as purposeful, internally motivated, structured by the subject in the aggregate of the actions performed and adjusted him by the process and the result of the activity.*

*The technology of organization of independent educational-cognitive activity of students, which is interpreted as a set of successive didactic actions, means aimed at the organization of their independent educational-cognitive activity, is disclosed. Technology organization of independent educational-cognitive activity consists of three main stages: preparatory, procedural, final. On each of them a special complex of methods, means, and receptions, conditioned to the specifics of organization of independent educational-cognitive activities is used.*

*At the preparatory stage, the initial level of students' ability to carry out their own educational-cognitive activity is determined, the results of which show that only 30 % of students are capable of productive independent educational-cognitive activity. One of the reasons for such results is low cognitive activity of students. This became the basis for choosing ways to intensify the educational-cognitive activity of students, which we consider as a purposeful activity of the teacher on the development and implementation of such content, forms, methods, receptions and means that affect the cognitive sphere of the student's personality. As methods of activation are defined: receptions of activating educational-cognitive activities of students, such as formulation of rhetorical questions, control questions (one of the variants of implementation is the game "Digest"), reception "Moon"; lectures of provocation; problem lectures; active teaching methods; methods of problem and heuristic learning.*

*An independent work is characterized as one of the means of involving students in independent educational-cognitive activities. The features of selection and designing of tasks for independent work of students are considered. Tasks were arranged according to the levels of cognitive activity of students (reproducing, reconstructive-variant, heuristic and creative).*

**Key words:** *independent educational-cognitive activity, independent work, activation of educational-cognitive activity, cognitive independence, activity, students, European credit transfer system of education, technology.*

УДК 378.14

**Наталія Доценко**

Миколаївський національний

аграрний університет

ORCID ID 0000-0003-1050-8193

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/118-128

## **ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТРЕНАЖЕРІВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

*У статті розглянуто особливості застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища. З'ясовано потреби здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей при використанні навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів. Обґрунтовано необхідність їх використання в навчальному процесі з метою розвитку різнопланових знань та вмінь майбутніх інженерів. Виявлено види навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів і наголошено на важливості їх використання в умовах навчання майбутніх інженерів. Визначено сучасні технології їх застосування, які розширюють можливість набуття технологічних та інженерних компетенцій і аналітичних здібностей.*

**Ключові слова:** *навчальний комп'ютерний інтерактивний тренажер, інформаційно-освітнє середовище, сучасні технології навчання, віртуальна лабораторія, дистанційний курс, підготовка здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей, інженерні компетенції, лабораторні заняття.*

**Постановка проблеми.** Підготовка сучасного інженера потребує якомога більше навчально-практичних завдань, лабораторних робіт, у тому числі з урахуванням їх інтенсивного оновлення. На жаль, не завжди існує можливість практично показати принцип дії частини механізму або розглянути його цілком, як функціональну систему. Але технологічний процес, зокрема в інженерній освіті, розкриває сучасні перспективні погляди на подібні системи. Одним із засобів підготовки фахівців інженерних спеціальностей може стати навчальний інтерактивний комп'ютерний тренажер. Розробка та застосування інтерактивних тренажерів і їх використання в інженерній освіті є перспективним

напрямом у навчанні сучасним високим технологіям, підготовці висококваліфікованих наукових кадрів та галузових фахівців.

**Аналіз актуальних досліджень.** У дослідженнях українських та зарубіжних авторів проведено дослідження особливостей застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів здобувачами вищої освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища. Комп'ютерні технології в освіті розглядали українські дослідники Ю. С. Жарких, С. В. Лисоченко, Б. Б. Сусь, О. В. Третьак. Інтерактивні форми навчання у вищих навчальних закладах досліджували Г. В. Попова, Є. І. Штученко. Програмне забезпечення та інтерактивні інформаційні системи були предметом дослідження А. П. Кудіна, В. Я. Кархут, Т. М. Кудіної. Принципи проектування віртуальної комп'ютерної лабораторії на основі технології хмарних обчислень представили у своїх роботах М. А. Белов, О. Е. Антіпов. Зарубіжні науковці В. В. Белов, І. В. Образцов, В. К. Іванов у своїх роботах досліджували питання комп'ютерної реалізації вирішення науково-технічних та освітніх задач. В. В. Соловов та А. В. Трухін проводили наукову діяльність щодо застосування віртуальних навчальних лабораторій в інженерній освіті. Але питання дослідження особливостей застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів здобувачами вищої освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища не було предметом спеціального дослідження.

**Мета статті** полягає в дослідженні педагогічних аспектів застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Наукові **методи** аналізу, синтезу й порівняння були використані для проведення аналізу застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Навчальний комп'ютерний інтерактивний тренажер представляє собою програмно-апаратний комплекс, що дозволяє проводити досліди без безпосереднього контакту з реальною установкою або при повній відсутності такої. У першому випадку ми маємо справу з так званою лабораторною установкою з віддаленим доступом, до складу якої входить реальна лабораторія, програмно-апаратне забезпечення для управління установкою й аналізування отриманих даних, а також засоби комунікації [1, 10; 2, 34].

У другому випадку всі процеси моделюються за допомогою комп'ютера [3, 59; 4, 82], саме такі засоби навчання розглянемо далі. Електронні освітні ресурси на основі сучасної комп'ютерної тривимірної симуляції фізичних процесів і явищ реалізуються у формі мультимедійних навчально-наукових лабораторій або віртуальних тренажерів. Новизна технології віртуальних тренажерів аргументується використанням сучасних засобів

комп'ютерного моделювання, активним упровадженням інформаційних технологій у сферу інженерної освіти та інтерактивними елементами [5, 388].

Навчальний комп'ютерний інтерактивний тренажер являє собою комплекс, систему моделювання й симуляції, комп'ютерні та фізичні моделі, спеціальні методики, які створюються для того, щоб підготувати особистість до прийняття якісних і швидких рішень. Тренажери дозволяють сформувати у здобувача вищої освіти навички дій моторно-рефлекторного і когнітивного типу у складних ситуаціях, зрозуміти сутність процесів, що протікають, і їх взаємну залежність. Застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів у підготовці здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей обумовлено такими факторами: досить високою вартістю і недостатньою кількістю обладнання, яке може бути використане для вирішення навчальних завдань, витратами на експлуатацію реального обладнання, обмеженістю часового ресурсу на підготовку обладнання до використання, великою складністю зміни параметрів обладнання й середовища, складністю введення нового технологічно вдосконаленого обладнання, необхідністю вироблення стійких практичних навичок при роботі з обладнанням, небезпекою виконуваних робіт.

Під комп'ютерним навчальним тренажером розуміється навчально-тренувальний пристрій, який імітує обставини, дії, створює ситуацію, наближену до реальної [2, 35]. У більш вузькому значенні це комп'ютерна навчальна програма для розвитку у здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей умінь та навичок певної діяльності, а також розвитку пов'язаних із нею здібностей. В основу навчальних тренажерів покладено використання певного тренувального завдання. Його сутність полягає в тому, що за короткий проміжок часу, використовуючи різні прийоми роботи з навчальним матеріалом, можна швидше навчити майбутніх інженерів його запам'ятовувати. Поряд із такими завданнями доцільно використовувати навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери, які призначені для напрацювання практичних прийомів і отримання міцних навичок у конкретній сфері знань. Такі тренажери покликані вирішити низку завдань у процесі підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей:

- ознайомити з будовою інженерних, графічних об'єктів та їх елементами;
- сформувати стійкі навички виконання, як окремих інженерних операцій, так і повного їх циклу;
- вивчити технологічну схему й отримати уявлення про етапи технологічного процесу;
- вивчити інструмент і технологічне оснащення, необхідні для проведення робіт, ознайомитися з вимогами техніки безпеки;
- навчитися виявляти дефекти в роботі інженерного устаткування та його окремих механічних вузлів;



- закріпити вміння правильної послідовності оформлення документації.

Щодо освітнього процесу ми визначимо тренажер як пристрій для навчання, який за умовами виконання психологічних та дидактичних вимог повинен мати три принципові й необхідно важливі частини: конструктивну, модельну і дидактичну. Конструктивна частина відображає точну та віртуальну копію робочого місця оператора. Модельна частина створює адекватний образ функціонування обладнання, що моделює протікання в ньому базових процесів. Дидактична частина являє собою робоче місце викладача з програмою оцінки та контролю дії навчальної або системи автоматизованого контролю за роботою здобувача вищої освіти [1].

Застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей має такі переваги:

- урахується індивідуальний темп роботи здобувача вищої освіти, який сам управляє навчальним процесом за інженерним фахом;
- скорочується час вироблення необхідних інженерних навичок;
- збільшується кількість тренувальних завдань за фахом;
- легко досягається рівнева диференціація;
- підвищується мотивація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

У сучасному світі навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери займають провідне місце. Адже саме в даному виді тренажера модель об'єкта управління, робоче місце здобувачів вищої освіти й викладача реалізовано на базі комп'ютерних програмних засобів. По суті справи, це програма, призначена для вироблення у здобувачів вищої освіти стійких навичок дій та забезпечує виконання необхідних для цього функцій викладача. Якщо оформлення й модель поведінки тренажера відображає елементи ігрової форми, то такі тренажери називають навчальними комп'ютерними іграми.

Можна виділити кілька класів тренажерів, які використовуються в навчальному процесі [3, 61]:

- електронний програмний екзаменатор (такий тип тренажера містить різні види тестів);
- демонстраційний (ілюстративний) тренажер (показує деталі, пристрої, процеси);
- тренажери, які навчають моторним навичкам (наприклад, тренажери, що навчають керуванню автомобілем);
- тренажери, які навчають розпізнаванню образів (застосовуються при навчанні в медичній діагностиці);
- тренажери, які навчають роботі за алгоритмом (використовують при навчанні експлуатації складної техніки);

- тренажери, що навчають поведінці в нештатних (і (або) аварійних) ситуаціях (наприклад, при моделюванні складних ситуацій в управлінні транспортними засобами);

- тренажери, навчальні вирішення завдань із розгалуженим деревом допустимих рішень (застосовуються при тренуванні навичок монтажу, збирання систем, а також при пошуку несправностей та ремонті техніки).

Ефективне застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів у навчальному процесі дозволяє значно зменшити кількість помилок, збільшити швидкість маніпуляції і прийняття рішень, скоротити час навчання, більш адекватно оцінювати рівень отриманих знань та набутих навичок, індивідуалізувати навчання, формувати висновки щодо дій здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей.

При розробці навчально-тренажерних комплексів використовують низку методичних прийомів: ознайомлення з порядком операцій, наявність зворотного зв'язку, послідовність освоєння матеріалу (виконання спочатку простих операцій, а потім перехід до складних процесів), можливість багаторазового повторення, отримання додаткових пояснень при виконанні операцій.

Навчальний комп'ютерний інтерактивний тренажер – це програма, призначена для самостійного вивчення (або повторення) з одночасним контролем знань із певної теми. Всі інтерактивні завдання в такому тренажері повинні припускати наявність зворотного зв'язку, можливості корекції дій і можливості здійснювати практичні дії. До інтерактивних завдань у тренажері можна віднести послідовності питань з інтерактивними підказками і практикуми. Навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери можна використовувати на різних етапах підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей: актуалізація знань, вивчення й закріплення нового матеріалу, домашні завдання, самостійна робота, перевірка знань.

Завдяки доступності засобів створення тренажерів, великого вибору програмних комплексів, тренажери в сучасній освіті займають важливе місце при формуванні та закріпленні знань, умінь і навичок того, хто навчається й виконують роль педагогічного інструменту, що дозволяє підвищити якість освітнього процесу.

Оскільки більшість існуючих лабораторних стендів і майстерень недостатньо оснащені сучасними приладами, пристроями та апаратами, упровадження навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів дозволяє передавати навчальний контент, а саме:

- сучасні комп'ютерні технології дозволяють поспостерігати процеси, які важко розрізняються в реальних умовах без застосування додаткової техніки, наприклад, через малі розміри спостережуваних частинок;

- навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери дають можливість моделювання процесів, протікання яких принципово неможливо в лабораторних умовах;

- навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери дають можливість проникнення в тонкощі процесів і спостереження того, що відбувається в іншому масштабі часу, що актуально для процесів, які протікають за частки секунди або, навпаки, тривають протягом декількох років;

- навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери є високоефективним методом навчання, оскільки вони в умовах інформаційно-освітнього середовища можуть імітувати реальні умови.

Упровадження навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів сприяє оптимальному вирішенню вищезгаданих завдань і усуненню низки недоліків традиційного способу навчання, а саме дозволяє:

- ініціювати чималий інтерес у здобувачів вищої освіти поряд із доступністю для них, тим самим підвищити активність і самостійність їх навчальної роботи;

- привернути увагу здобувачів вищої освіти, ураховуючи їх психологічні особливості, поліпшити сприйняття навчального матеріалу за рахунок його мультимедійності;

- забезпечити повний контроль засвоєння матеріалу кожним здобувачем вищої освіти;

- полегшити процес повторення і тренінгу при підготовці до іспитів та інших форм контролю знань;

- розвантажити викладачів від рутини контролю й консультування;

- використовувати позааудиторний час для вивчення конструкцій у вигляді домашніх завдань;

- поліпшити дистанційні форми навчальної роботи.

Ці питання в усій повноті можна вирішувати за допомогою інтерактивних навчальних комп'ютерних тренажерів, створюваних на комп'ютерах [6, 300; 7, 45].

На рисунку 1 представлена принципова схема процесу навчання із застосуванням навчального комп'ютерного інтерактивного тренажера. Як показано на схемі, такий тренажер включає в себе сукупність програмних і апаратних засобів, що дозволяють здійснювати процес навчання без безпосередньої взаємодії людини й реальної лабораторної установки.

Апаратні можливості тренажера – це сучасний персональний комп'ютер, оснащений якісними пристроями введення/виведення інформації. Програмні засоби – це математично обґрунтована віртуальна модель, що включає в себе систему графічної візуалізації, звуковий супровід і текстову інформацію [7, 25]. Введення й виведення інформації здійснюється згідно з розробленим алгоритмом – програмного коду віртуальної моделі або за допомогою платформ дистанційного навчання.

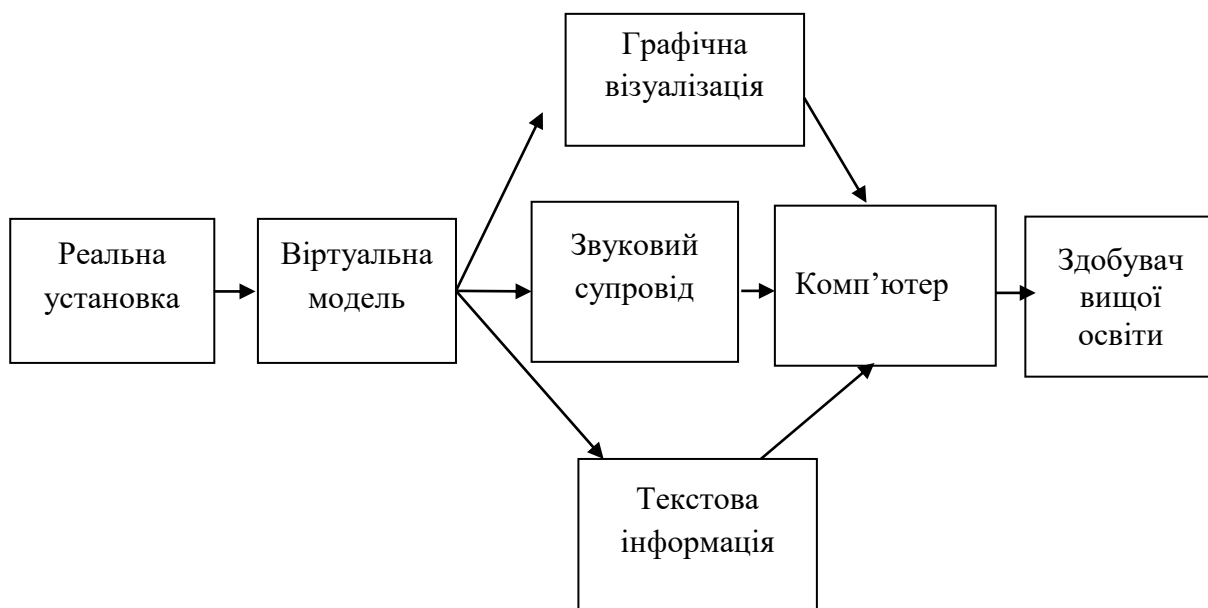


Рис. 1. Процес навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища із застосуванням навчального комп'ютерного інтерактивного тренажера.

У процесі навчання здобувач вищої освіти проходить основні етапи пізнавальної діяльності: сприйняття, ознайомлення з матеріалом; осмислення, закріплення, контроль знань; формування професійно-орієнтованих умінь і навичок; розвиток інтуїції.

На рис. 2 показана сфера застосування інтерактивних тренажерів, що включає в себе такі області: лабораторні заняття в комп'ютерних класах, дистанційне навчання, системи підвищення кваліфікації, супровід навчальних посібників і практикумів, моделювання фізичних, технічних та технологічних процесів.

Навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери мають велику область застосування, починаючи від простих демонстрацій будь-якого процесу або механізму до складних симуляторів технологічних процесів і обладнання. За допомогою навчального комп'ютерного інтерактивного тренажера викладач може показати майбутньому інженеру й пояснити роботу складових частин машини, технологічний процес роботи машини, познайомити з органами управління машиною, їх роботою та послідовністю включень, залежність впливів на кнопки управління [5, 390]. Є можливість підготувати здобувачів вищої освіти до практичного водіння на даній машині, що є важливим при навчанні майбутніх інженерів. На екрані зображені всі основні частини й вузли машини, а також інтерфейс кабіни з основними органами управління – важелями, кнопками, інформаційної панеллю. Всі вони анімовані і управляються натисканням або натисканням та переміщенням «миші». При впливі на відповідні органи управління за певним алгоритмом можна

запускати всі механізми машини в роботу, проводити відповідні регулювання. При правильних режимах включається анімований технологічний процес. Послідовність і алгоритм управління віртуальною машиною повністю відповідає реальному.

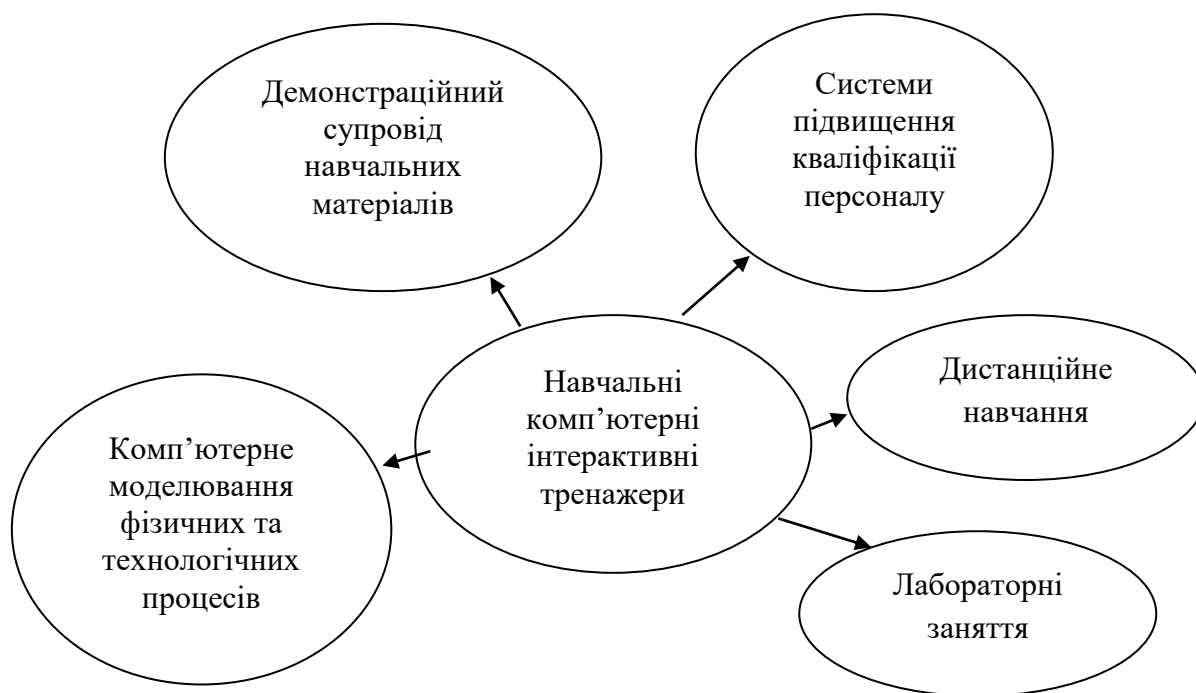


Рис. 2. Области застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів.

Навчальний комп'ютерний інтерактивний тренажер являє собою програмний комплекс, що дозволяє проводити фізичні досліди на комп'ютері без безпосереднього контакту з реальною лабораторною установкою або стендом. В інтерактивних тренажерах динаміка процесів реалізується за допомогою комп'ютерної анімації – комплексу методів відображення будь-яких об'єктів у часі. Процеси формування понять за допомогою аналізу, порівняння, виділення істотних ознак та інших логічних операцій відтворюються фахівцями, які розробляють анімацію, в образній формі, і інтерактивно виводяться на дисплей комп'ютера в суворо визначеній послідовності. Мультимедійна навчально-наукова лабораторія, як правило, поєднує в собі імітаційну динамічну модель обладнання і програмну оболонку, що включає методичний супровід лабораторної роботи. Динамічна модель формується з сукупності елементів управління, що дозволяють регулювати конкретні вхідні параметри та зчитувати вихідні параметри досвіду, тим самим імітуючи протікання фізичних процесів.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, навчальний комп'ютерний інтерактивний тренажер являє собою програмний засіб для формування вмінь і навичок у процесі підготовки

сучасних фахівців інженерних спеціальностей, а також розвитку пов'язаних із цією діяльністю здібностей. Такий вид тренажерів має широку сферу використання: комп'ютерне моделювання фізичних та технологічних процесів, системи підвищення кваліфікації персоналу, дистанційне навчання, супровід навчальних матеріалів, лабораторні заняття тощо. Процес навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища із застосуванням навчального комп'ютерного інтерактивного тренажера здійснюється шляхом перетворення реальної установки на віртуальну модель за допомогою текстової інформації, до якої додається графічна візуалізація та аудіосупровід, після чого здобувач вищої освіти має змогу за допомогою комп'ютера застосовувати такий тип тренажерів у навчальних цілях. Застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів у навчальному процесі дозволить об'єднати технологічні та педагогічні підходи для отримання найкращих результатів у навчанні. Цілеспрямоване використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів дозволяє зробити навчальний процес більш інтенсивним та сприяє саморозвиткові й самовдосконаленню здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей. Подальші дослідження в даному напрямі передбачають висвітлення імплементації навчальних інтерактивних комп'ютерних тренажерів в інформаційно-освітнє середовище.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Белов, М. А., Антипов, О. Е. (2010). Принципы проектирования виртуальной компьютерной лаборатории на основе технологии облачных вычислений. *Сборник трудов международной конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании, 1*, 92 (Bielov, M. A., Antipov, O. Ye. (2010). Principles of designing a virtual computer laboratory based on cloud computing technology. *Proceedings collection of the international conference "Modern Problems and Solutions in Science, Transport, Production and Education"*, 1, 92).
2. Палух, Б. В., Твардовский, А. В., Иванов, В. К. (2012). Электронное обучение в инженерном образовании. *Качество образования, 10*, 34–37 (Palukh, B. V., Twardovskiy, A. V., Ivanov, V. K. (2012). E-learning in engineering education. *Quality of education, 10*, 34–37).
3. Трухин, А. В. (2005). Виды виртуальных компьютерных лабораторий. *Информационные технологии в высшем образовании, 1*, 58–67 (Truhin, A. V. (2005). The virtual computer laboratory types. *Information technologies in a higher education, 1*, 58–67).
4. Трухин, А. В. (2002). Об использовании виртуальных лабораторий в образовании. *Открытое и дистанционное образование, 4*, 81–82 (Trukhin, A. V. (2005). About using virtual laboratories in education. *Open and distance education, 4*, 81–82).
5. Соловов, А. В. (2002). Виртуальные учебные лаборатории в инженерном образовании. *Сборник статей «Индустрия образования», 2*, 386–392 (Solovov, A. V. (2002). Virtual educational laboratories in the engineering education. *Collection of articles "Education Industry"*, 2, 386–392).
6. Норенков, И. П. (2004). *Информационные технологии в образовании*. Москва: Издательство МГТУ имени Н. Э. Баумана (Norenkov, I. P. (2004). *Information technologies in education*. Moscow: MSTU publishing house named after N. E. Bauman).

7. Белов, В. В., Образцов, И. В., Иванов, В. К., Коноплев, Е. Н. (2015). *Компьютерная реализация решения научно-технических и образовательных задач*. Тверь: ТвГТУ (Bielov, V. V., Obratsov, I. V., Ivanov, V. K., Konoplev, E. N. (2015). *Computer implementation of the solution of scientific, technical and educational tasks*. Tver: TvSTU).

## РЕЗЮМЕ

**Доценко Наталья.** Использование учебных компьютерных интерактивных тренажеров соискателями высшего образования инженерных специальностей в условиях информационно-образовательной среды.

*В статье рассмотрены особенности применения учебных компьютерных интерактивных тренажеров соискателями высшего образования инженерных специальностей в условиях информационно-образовательной среды. Выявлены потребности соискателей высшего образования инженерных специальностей при использовании учебных компьютерных интерактивных тренажеров. Обоснована необходимость их использования в учебном процессе с целью развития разноплановых знаний и умений будущих инженеров. Выявлены виды учебных компьютерных интерактивных тренажеров и отмечена важность их использования в условиях обучения будущих инженеров. Определены современные технологии их применения, которые расширяют возможность приобретения технологических и инженерных компетенций и аналитических способностей.*

**Ключевые слова:** учебный компьютерный интерактивный тренажер, информационно-образовательная среда, современные технологии обучения, виртуальная лаборатория, дистанционный курс, подготовка соискателей высшего образования инженерных специальностей, инженерные компетенции, лабораторные занятия.

## SUMMARY

**Dotsenko Nataliia.** The use of educational computer interactive simulators by higher education applicants in engineering specialties in the conditions of the informational and educational environment.

*In the article the peculiarities of using the educational computer interactive simulators by higher education applicants in engineering specialties in the conditions of the informational and educational environment are considered.*

*The needs of higher education applicants of engineering specialties with the use of educational computer interactive simulators are determined. The necessity of their use in the educational process is grounded in order to develop diverse knowledge and skills of the future engineers. The types of educational computer interactive simulators are revealed and the importance of their use in conditions of training of the future engineers is emphasized. The modern technologies of their application, which expand the possibility of acquiring technological and engineering competencies and analytical abilities, are determined.*

*Thus, the educational computer interactive simulator is a software tool for the formation of skills in the process of training modern experts in engineering specialties, as well as the development of capabilities associated with this activity. This kind of simulators has a wide sphere of use: computer simulation of physical and technological processes, personnel development systems, distance learning, maintenance of teaching materials, laboratory classes, etc. The process of learning in an informational and educational environment with the use of a training computer interactive simulator is carried out by transforming the real installation into a virtual model with the help of textual information, which is accompanied*

*by graphic visualization and audio conferencing, after which the higher education applicant is able through the computer to use this kind of simulators for educational purposes. The use of educational interactive simulators in the learning process will combine technological and pedagogical approaches to obtain the best results in learning. The purposeful use of educational computer interactive simulators allows making the educational process more intensive and promotes self-development and self-improvement of applicants of higher education of engineering specialties. The further research in this direction will provide the coverage of the educational interactive computer simulators implementation in the informational and educational environment.*

**Key words:** *educational computer interactive simulator, information and educational environment, modern technologies of training, virtual laboratory, distance course, preparation of higher education applicants in engineering specialties, engineering competencies, laboratory lessons.*

УДК 378:155.9:577

**Тетяна Ємельянова**

Харківський національний

автомобільно-дорожній університет

ORCID ID 0000-0001-7451-8193

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/128-138

## **ПРО ДЕЯКІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА МЕХАНІЗМИ АКТИВІЗАЦІЇ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті досліджено фактори, які впливають на механізми пізнавального процесу, з позицій нейродинамічної концепції про режими локалізації метастабільних хаотичних структур нейронної системи з урахуванням гетерохімічної гіпотези сприйняття й відновлення образів інформаційних потоків. Була використана гіпотеза про те, що функціональні метастабільні структури фазового простору нейронної системи є модельними уявленнями ментальних образів.*

*Обґрунтовано припущення про необхідність урахувувати зворотній зв'язок, який запускає ітераційний процес та коригує режим активізації нейронного ансамблю з метою успішного завершення програми, заданої сенсорними механізмами. Відзначена роль каналу зворотного зв'язку в переформатуванні нейронного складу ансамблю і створенні нової нейронної «спільноти» для більш успішного здійснення програми.*

**Ключові слова:** *когнітивний простір, нейродинамічна концепція, гетерохімічна гіпотеза, інтегроване модельне уявлення, функціональна мода.*

**Постановка проблеми.** Проблема формування когнітивних здібностей особистості в освітньому просторі вищої школи одночасно встановлює напрями розвитку системи неперервної професійної освіти. «Виникає необхідність модернізації існуючої системи вищої технічної освіти у напрямі створення інноваційної системи, у межах якої кожний майбутній фахівець має можливість отримати певний обсяг необхідних знань під час навчання, а також набуває креативної здатності до



самостійного опанування новими знаннями й навіть до зміни сфери професійної діяльності в потрібний момент трудового життя» [12, 6].

В умовах компетентнісного підходу до навчання існує можливість створення системи планомірного розвитку здібностей студентів, їх когнітивного потенціалу. Слід сформулювати напрями цілеспрямованого формування й розвитку когнітивних здібностей особистості, відповісти на питання про механізми формування та розвитку таких базових когнітивних складових здібностей, як навчання, відтворення, пам'ять. Виникає необхідність визначення особливостей механізмів розвитку когнітивних здібностей у процесі мислення.

У межах сучасного розуміння когнітивних властивостей дослідження факторів, які впливають на механізми активізації пізнавального простору, проводиться з позицій нейродинамічної концепції нейронного простору про режими локалізації метастабільних хаотичних структур нейронної системи. Динаміка когнітивної активності обумовлена багатьма факторами, але в першу чергу архітектурою нейронних кластерів та їх зв'язками з сенсорними й сигнальними системами. Можна припустити, що зв'язок нейронних кластерів із сигнальними молекулами міжклітинного середовища має зворотний канал, який може коригувати режим активізації нейронного ансамблю з метою успішного завершення програми, заданої сенсорними механізмами. Зворотній зв'язок може привести к переформатуванню нейронного складу ансамблю і створенню нової нейронної «спільноти» для більш успішного здійснення програми когнітивної діяльності мозку. На динаміку активності нейронної системи суттєво впливають зв'язки між нейронними кластерами, які, можливо, призводять до синхронізації перехідних режимів при створенні модельного уявлення ментального образу. Розглядувані процеси можуть розумітися як удосконалення динаміки когнітивних механізмів, що сприяє розширенню когнітивного простору особистості. У сучасній психолого-педагогічній літературі когнітивний простір – це простір когнітивного досвіду особистості. Когнітивні здібності розглядаються як механізми формування когнітивного простору. Характеристики когнітивного простору й закладена інформація можуть виявлятися лише у взаємодії чи у процесі одержання нового досвіду.

Інформація про структурні напрями, принципи формування та характеристики активізації когнітивних механізмів особистості дозволить наблизитися до поняття когнітивного простору особистості. Детальне осмислення механізмів розвитку когнітивного простору та активізації мислення особистості забезпечить появу нових технологій професійного й культурного розвитку особистості, що стане однією зі стратегічних складових модернізації підготовки фахівців у системі триступеневої вищої освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** У сучасній літературі зміст та структура механізмів цілеспрямованого формування й розвитку когнітивних здібностей,

як складових когнітивного простору особистості, обговорюються з точки зору застосування структурно-функціонального аналізу нелінійних динамічних систем до організації нейронних структур [2]. Опубліковано багато робіт щодо функцій когнітивних здібностей і механізмів їх формування, автори яких пропонують різні моделі функціонування нейронних мереж.

У цьому напрямі відомі роботи з моделювання нейронних мереж біологічних систем [7; 14]. Їх автори пропонують нейронні мережеві моделі когнітивних механізмів, які відтворюють образи динамічних і статичних інформаційних потоків. Автори [1; 13] досліджують моделі організації й синхронізації динамічних систем, нейродинамічних біологічних структур, у яких здійснюються режими формування метастабільних станів. Стійкий стан динамічного режиму нейронної активності, на думку авторів [6], є еквівалентом «психологічного образу». Послідовна зміна образів відбувається в результаті змін сигналів середовища. У цій схемі не визначено механізм послідовного формування «психологічного образу» як когнітивного досвіду та його відтворення.

Автори [8, с. 692, с. 695] затверджують, що їх експериментальні результати, отримані «об'єктивними електрофізіологічними методами», дозволяють говорити про існування гіпотетичного «когнітивного простору», структура якого може бути виявлена. Вони вважають, що «вперше змогли побачити елементи когнітивного простору, про існування якого підозрювали й можливість розкрити структуру якого припускали шляхом об'єктивного вимірювання параметрів ритмів мозку в ході здійснення розумової діяльності». Вони ідентифікують отримані експериментальні результати з когнітивними елементами, станами когнітивного простору.

У роботах [2; 9] обговорюється гетерохімічна концепція, яка стверджує важливість урахування впливу міжклітинного середовища на формування та динамічні процеси в нейронних ансамблів: «міжклітинне середовище визначає властивості локальних нейронів, характер їх самовільної активності, спосіб самоорганізації у функціональний ансамбль».

Автори [3; 4] звертають увагу на необхідність дослідження механізмів формування й розвитку когнітивного простору, оскільки знання цих процесів додають імпульс до розуміння напрямів розвитку мислення студентів у процесі вивчення математичних і професійних дисциплін. Розглядаючи механізми активізації когнітивного простору, автори обґрунтували вірогідність появи елементів метапізнання у процесах мислення, що надає додатковий стимул пізнавальної системі особистості до подальшого розвитку когнітивних здібностей.

**Метою статті** є психолого-педагогічне висвітлення проблеми визначення факторів, які впливають на механізм активізації та розвитку когнітивного простору особистості. Дослідження когнітивних функцій особистості проведено в межах сучасних підходів до модулювання нейронної

системи як нейродинамічної організації з урахуванням гетерохімічної гіпотези до сприймання та відтворювання образів інформаційних потоків.

**Методом дослідження** є функціонально-системний підхід до моделювання когнітивного простору пам'яті, як підмножини пізнавального простору, з позицій сучасного нейродинамічного підходу й урахування гетерохімічної гіпотези до сприймання та відтворювання образів інформаційних потоків.

**Виклад основного матеріалу.** Формування й розвиток когнітивних здібностей (інтелекту, навченості, креативності) визначається ступенем можливої активізації розумового процесу. Тому ми повинні відповісти на питання про природу механізмів активізації пізнавальної діяльності особистості, про можливі напрями і ступень цілеспрямованого формування та розвитку когнітивної діяльності. Механізми формування й розвитку пізнавальних здібностей особистості, механізми активізації розумової діяльності сучасними дослідниками розглядаються в межах нейродинамічної парадигми як механізми обробки інформаційних потоків у самоорганізуючих нейронних системах [6] з подальшим відображенням у когнітивний простір [4, с. 169]. У цьому зв'язку виникає питання про природу, структуру й характеристики когнітивного простору особистості. Необхідність вивчення механізмів формування та розвитку когнітивного простору обумовлена тим, що знання цих процесів надають новий імпульс розуміння пізнавального процесу і призведуть до появи нових технологій професійного та культурного розвитку особистості в напрямі модернізації сучасної багатоступеневої вищої освіти. Наприклад, у статті [11] автор звертає увагу на нові вимоги до вищих навчальних закладах у зв'язку з переходом до багатоступеневої системи вищої освіти й певні складнощі, що виникають на цьому етапі.

У статті ми намагаємося наблизитися до розуміння процесів, що впливають на механізми активізації пізнавального процесу, когнітивні функції цих механізмів, визначити фактори, що обумовлюють індивідуальний розвиток когнітивних здібностей особистості. Автори [16; 17] досліджували структури, властивості та механізми таких когнітивних функцій, як навчання, короточасна пам'ять і прийняття рішень. Вони вважають, що когнітивні процеси обумовлені перехідними процесами у фазовому просторі метастабільних станів нейродинамічної моделі.

У межах концепції нейродинамічних систем можна наблизитися до розуміння деяких механізмів розумової діяльності особистості. Виходячи з принципів нейродинамічного моделювання, ментальний образ зберігається у фазовому просторі пам'яті лише у вигляді «сліду» метастабільного стану, активація якого залежить від результатів когнітивної діяльності особистості.

Щоб мати можливість цілеспрямованого формування й розвитку когнітивних здібностей, ми повинні відповісти на питання про механізми формування та розвитку таких базових когнітивних складових здібностей, як

навчання, відтворення, пам'ять. Досліджуючи причини, що впливають на результати навчання, слід відзначити важливу роль готовності особистості до пізнавального процесу, до придбання когнітивного досвіду. Ця проблема може бути досліджена лише як психолого-педагогічна проблема із залученням інформації про нейрофізіологічні процеси активності. При цьому слід ураховувати не тільки фактори, що активують механізми когнітивного процесу, але й фактори, які загальмовують пізнавальний процес. Їх вплив на нейрофізіологічні процеси активізації подібно впливу «шуму» на нелінійні динамічні системи. У роботі розглядаються лише фактори, що активують механізми когнітивного процесу.

Режими біологічних нейродинамічних систем, їх характеристики й параметри задаються зовнішніми факторами, які визначаються навколишнім середовищем. Передачу сигналу-інформації від сенсорної системи здійснює сигнальна мережа міжклітинного середовища. Тому з урахуванням механізму передачі сигналу-інформації нейронному кластеру формування ансамблю обумовлено впливом середовища, у якому знаходяться нейронні клітини. Гетерохімічна гіпотеза стверджує, що хімічний компонент міжклітинного середовища у вигляді сигнальних молекул визначає формування нейронних ансамблів і програму активізації механізмів когнітивної діяльності. Сенсорний механізм формує «нейромодуляторний коктейль» у міжклітинному середовищі, яке займає близько 20–30 % об'єму головного мозку [9]. Міжклітинний простір – простір сигнальних молекул, організованих у сигнальну мережу. Порушення передачі сигналів у міжклітинному середовищі свідчать про розузгодження ланок сигнальної мережі і призводять до помилок у нейродинамічних процесах, когнітивних зв'язках і, відповідно, пізнавальних процесах особистості.

Нейродинамічна парадигма передбачає осмислення ролі нейронних ансамблів у моделюванні ментальних образів навколишнього середовища. Формування нейронних «спільнот» створюється із множини нейронних клітин на основі відбору, селекції нейронів із певними властивостями [2, с. 148]. В ансамблі можуть виявитися нейрони різних складових нейронного середовища. Ансамбль формується з нейронів, здатних до спільної узгодженої активності, архітектура й фазовий простір якого безперервно змінюється в залежності від поставленої задачі. Експерименти з моделювання підтверджують функціонування нейронних кластерів за законами нелінійних динамічних процесів [7].

Обговоримо участь сигнальних молекул міжклітинного середовища в моделюванні «сенсорного» образу, тобто вплив сигнальних молекул на формування нейронних ансамблів і, відповідно, програму активізації механізмів когнітивної діяльності. Сигнальні молекули, зв'язуючись із «центрами» кластерів, запускають процес відбору нейронів, здатних до спільної діяльності з «отриманою програмою». Відбувається формування

ансамблю «спеціалізованих» нейронів, завданням якого є участь в організації модельного уявлення ментального образу сигналу.

У нелінійних динамічних системах важливо існування зворотного зв'язку. Тому слід враховувати вплив зворотного зв'язку на створення стійкої структури у фазовому просторі ансамблю. У сформованому нейронному ансамблі запускається перехідний режим. Активізація перехідного режиму відкриває канал зворотного зв'язку ансамблю з сигнальними молекулами. У результаті ітераційного процесу сигнальна система отримує можливість коригувати перехідний режим для формування стійкої структури у фазовому просторі ансамблю. Канал зворотного зв'язку може призвести до переформатування нейронного складу ансамблю або створення нової нейронної «спільноти» для більш успішного здійснення сенсорної програми.

Багато вчених схиляються до того, що формування ансамблів починається з відбору нейронів, здатних до активізації в результаті спільної діяльності, і нейронів з «резерву». Нейрони «резерву» можуть бути не використані в даний момент, однак, «резервні клітини постійно диференціюються при кожному їх залученні у процес селекції впродовж індивідуального розвитку. Подібна модифікація готує клітини до наступного епізоду селекції» [2, с. 148]. Залучення нових нейронів удосконалює динаміку механізмів активізації когнітивного процесу, сприяє розширенню когнітивного простору й розвитку пізнавальних здібностей особистості.

Нелінійний динамічний процес у нейронному ансамблі має дисипативний характер, у результаті якого може встановлюватися послідовність стійких перехідних станів, гетероциклічний ланцюжок. На таку можливість указали автори статті [7, с. 379]. Якщо послідовність має циклічний характер, тоді її називають гетероциклічним циклом. Експериментальні результати, що підтверджують виникнення в нейронному ансамблі стійких гетероциклічних циклів, наводяться в роботі [5].

Розглянемо більш докладно ситуацію, коли в результаті активізації у фазовому просторі нейронного ансамблю виникають стійкі гетероциклічні цикли. Стійкі стани пачки в циклі у фазовому просторі ансамблю утворюють метастабільні синхронізовані структури. Період циклу пачкової активності набагато більше часу перехідного режиму нейронного ансамблю, який можна порівняти з часом існування стійких станів пачки [5]. У фазовому просторі ансамблю виникає структурно-стійкий фазовий портрет, необхідний для створення модельного уявлення ментального образу.

У нейродинамічній парадигмі створення ментального образу необхідно враховувати багатоканальність сенсорних систем, що здійснюють прийом і передачу сигнальній мережі образів-інформацій для мозкових центрів. Мозкові нейронні центри мають складно організовану структуру. Кожен нейронний центр захоплює нейронний кластер,

архітектура й фазовий простір якого безперервно змінюється в залежності від поставленої задачі.

Отримання нейронним центром сигнальної інформації запускає процес формування нейронного ансамблю, активує перехідний режим, у фазовому просторі створюється метастабільна структура. Координація нейронних центрів синхронізує перехідні процеси кластерних ансамблів. Під синхронізацією ми маємо на увазі зв'язок динамічних перехідних режимів, у результаті якого система виходить на інтегрований режим. Дослідження ролі синхронізації нейронних областей у механізмах когнітивних процесів доводять, що синхронізація перехідних режимів нейронних ансамблів є одним із центральних механізмів у таких когнітивних процесах, як сприйняття, відтворення, пам'ять і мислення [13; 14; 15]. У фазовому просторі нейронних ансамблів створюються метастабільні структури перехідних режимів, які формують у фазовому просторі системи інтегровану метастабільну структуру, модельне уявлення ментального образу.

Когнітивний простір пам'яті, як частина когнітивного простору особистості, є простором множини функціональних мод. Функціональні моди містять повну інформацію щодо відновлення у фазовому просторі пам'яті «записаного» ментального образу. Розглянемо механізм створення функціонального коду ментального образу в когнітивному просторі пам'яті.

У фазовому просторі пам'яті нейродинамічної системи формується інтегрована метастабільна структура, модельне уявлення ментального образу. При перезавантаженні сенсорного каналу відбувається релаксація нейродинамічної системи в інший функціональний режим або режим, який визначається внутрішніми характеристиками системи. Одночасно запускається процес відображення інтегрованої метастабільної структури в когнітивний простір у вигляді кодової «одиниці» – функціональної моди модельного уявлення ментального образу. Функціональна мода зберігає інформацію для відновлення повного образу в фазовому просторі системи.

Якщо механізми побудови ментальних образів-інформацій можна вивчати в контексті застосування динамічної дисипативної теорії до біологічних систем, що підтверджується проведеними дослідженнями [10], то в механізмах відновлення або відтворення ментальних образів досі залишаються «білі плями». Розглянемо відтворення образу раніше відомого системі і збереженого у вигляді функціональної моди в когнітивному просторі пам'яті. Активізація механізму відтворення запускає процес відновлення модельного уявлення образу. Оскільки функціональна мода когнітивного простору пам'яті містить закодовану інформацію про характеристики й параметри механізму відновлення інтегрованого образу, то «реконструкція» образу-сигналу виявляється більш ефективною: у процесі пошуку метастабільних станів нейронна система уникає

помилкових структур. Відбувається відтворення в «робочому просторі» пам'яті образу, раніше закодованого в когнітивному просторі пам'яті.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У статті досліджено лише деякі фактори, що впливають на механізми активізації когнітивних процесів особистості. Механізм впливу кожного з них на формування модельного уявлення сенсорного сигналу діє по-різному. Так, сигнальна мережа визначає процес створення нейронного ансамблю, у якому найважливішу роль ми надаємо зворотному зв'язку. Цей зв'язок суттєво впливає на архітектуру ансамблю нейронів, здатних до спільної узгодженої активності, коригує програму активізації щодо участі у створенні модельного уявлення ментального образу. Моделювання ментального образу нейронною системою мозку забезпечено синхронізацією нейронних ансамблів, яка здійснює зв'язок програм активації, що обумовлено багатоканальністю сенсорної системи мозку.

Нейродинамічна концепція нейронного простору мозку дозволяє обґрунтувати створення модельного уявлення ментального образу, відображення і збереження його коду в когнітивному просторі, дозволяє пояснити відтворення збереженого модельного образу. Однак, «спусковий механізм» відновлення образу ще належить детально вивчити. Ми вважаємо, що таке дослідження має ґрунтуватися на зв'язку емоційної та когнітивної складових механізму активності особистості.

Детальне розуміння нейродинамічної організації та врахування гетерохімічної гіпотези до сприймання та відтворювання образів інформаційних потоків дозволить відповісти на питання про структурні напрями, принципи формування й характеристики когнітивних механізмів особистості. Розуміння механізмів розвитку когнітивного простору та активізації мислення особистості забезпечить появу нових технологій професійного і культурного розвитку особистості, що стане однією зі стратегічних складових модернізації підготовки фахівців у системі триступеневої вищої освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абарбанель, Г. Д., Рабинович, М. И., Селверстон, А., Баженов М. В., Хуерта Р., Сущик, М. М., Рубчинский, Л. Л. (1996). Синхронизация в нейронных ансамблях. *Успехи физ. наук*, 4 (166), 363–390 (Abarbanel, H. D., Rabinovich, M. I., Selverston, A., Bazhenov, M. V., Khuerta, R., Sushchik, M. M., Rubchinskii, L. L. (1996). Synchronisation in neural networks. *Successes of physical sciences*, 4 (166), 363–390).
2. Александров, Ю. И., Горкин, А. Г., Созинов, А. А., Сварник, О. Е., Кузина, О. Е., Гаврилов, В. В. (2014). Нейронное обеспечение научения и памяти. В Б. М. Величковский, В. В. Рубцов, Д. В. Ушаков (ред.), *Когнитивные исследования*, 6, 130–169. М.: Издательство МГППУ (Aleksandrov, Yu. I., Horkin, A. H., Sozinov, A. A., Svarnik, O. E., Kuzina, E. A., Havrilov, V. V. (2014). Neural provision of learning and memory. In B. M. Velichkovsky, V. V. Rubtsov, D. V. Ushakov (Eds.), *Cognitive Studies*, 6, 130–169. Moscow: Publishing House MSPPU).

3. Ємельянова, Т. В. (2016). Структурні компоненти механізмів розвитку здібностей студентів в системі неперервної математичної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (61), 143–153 (Emelyanova, T. V. (2016). The structural components of the mechanisms of students' abilities development in the system of the continuous mathematical education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (61), 143–153)

4. Ємельянова, Т. В., Нестеренко, В. О. (2017) Про механізм активізації пізнавального простору особистості в процесі мислення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (67), 165–175 (Emelyanova, T. V., Nesterenko, V. O. (2017). About the mechanism of activation of the cognitive space of the personality in the process of thinking. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (67), 165–175).

5. Лебедев, Р. Д., Бурцев, М. С. (2010). Кластеризация пачек спонтанной активности нейрональной культуры. *Материалы Всероссийской научно-технической конференции «Нейроинформатика-2010»*, 1, 296–303 (Lebedev, R. D., Burtsev, M. S. (2010). Clustering of bursts of spontaneous activity of neuronal culture. *Proceeding of the All-Russian Scientific and Technical Conference "Neuroinformatics-2010"*, 1, 296–303).

6. Макин, Р. С., Лисин, В. В. (2013). Нейродинамический подход в исследовании механизмов индивидуальной человеческой памяти. Вестник Димитровградского инженерно-технологического института Ядерных исследований МФТИ, 1 (1), 41–46 (Makin, R. S., Lissin, V. V. (2013). Neurodynamyc processes of organization and synchronization in the human brain structures. *Bulletin of the Dimitrovhrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MPhTI*, 1 (1), 41–46).

7. Рабинович, М. И., Мюезиналу, М. К. (2010). Нелинейная динамика мозга: эмоции и интеллектуальная деятельность. *Успехи физ. наук*, 4 (180), 371–387 (Rabinovich, M. I., Muezzinoglu, M. K. (2010). Nonlinear dynamics of the brain: emotion and cognition. *Successes of physical sciences*, 4 (180), 371–387).

8. Роик, А. О., Иваницкий, А. О. (2011). Нейрофизиологическая модель когнитивного пространства. *Журнал высшей нервной деятельности*, 6 (61), 688–696 (Roik, A. O., Ivanitsky, H. A. (2011). Neurophysiologic Model of Cognitive Space. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 6 (61), 688–696).

9. Сахаров, Д. А. (2012). Биологический субстрат генерации поведенческих актов. *Журнал общей биологии*, 5 (73), 324–348 (Sakharov, D. A. (2012). The biological substrate for the generation of behavioral acts. *General Journal*, 5 (73), 324–348).

10. Соловьева, К. П. (2013). Формирование самоорганизующихся отображений сенсорных сигналов на непрерывные нейросетевые аттракторы. *Математическая биология и биоинформатика*, 1 (8), 234–247 (Solovieva, K. P. (2013). Self-Organized Maps on Continuous Bump Attractors. *Mathematical Biology and Bioinformatics*, 1 (8), 234–247).

11. Ярхо, Т. О. (2016). Формування змісту базової математичної підготовки фахівців технічного профілю на освітньо-науковому рівні доктора філософії. *Наука і освіта*, 10, 212–220 (Yarkho, T. O. Formation of the content of basic mathematics training for the future technicians at the educational-scientific level of doctor of philosophy. *Science and Education*, 10, 212–220).

12. Ярхо, Т. О. (2016). Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах. Харків: ХНАДУ (Yarkho, T. O. *Fundamentalization of mathematical training of the future technical specialists at higher education institutions*. Kharkiv: KhNARU).

13. Chakravartula, S., Indic, P., Sundaram, B., Killingback, T. (2017). Emergence of local synchronization in neuronal networks with adaptive couplings. *PLOS ONE*, 12 (6), e0178975.



14. Jutras, M. J., Buffalo, E. A. (2010). *Synchronous neural activity and memory formation*. *Curr. Opin. Neurobiol*, 20, 150–155.
15. Fonollosa, J., Neftci, E., Rabinovich, M. (2015). Learning of Chunking Sequences in Cognition and Behavior. *PLoS Computational Biology*, 11 (11), e1004592.
16. Rabinovich, M. I., Tristan, I., Varona, P. (2015). Hierarchical nonlinear dynamics of human attention. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 55, 18–35.
17. Salinas, E., Sejnowski, T. (2001). Correlated neuronal activity and the flow of neural information. *Nat. Rev. Neuroscience*, 2, 539–550. PMID: 11483997.

## РЕЗЮМЕ

**Емельянова Татьяна.** О некоторых факторах, которые влияют на механизмы активизации когнитивных способностей личности.

В статье исследованы факторы, которые влияют на механизмы познавательного процесса, с позиций нейродинамической концепции о режимах локализации метастабильных хаотических структур нейронной системы с учетом гетерохимической гипотезы восприятия и восстановления образов информационных потоков. Была использована гипотеза о том, что функциональные метастабильные структуры фазового пространства нейронной системы являются модельными представлениями ментальных образов.

Обосновано предположение о необходимости учитывать обратную связь, которая запускает итерационный процесс и корректирует режим активизации нейронного ансамбля с целью успешного завершения программы, заданной сенсорными механизмами. Отмечена роль канала обратной связи в переформатировании нейронного состава ансамбля и создании нового нейронного «сообщества» для более успешного осуществления программы.

**Ключевые слова:** когнитивное пространство, нейродинамическая концепция, гетерохимическая гипотеза, интегрированное модельное представление, функциональная мода.

## SUMMARY

**Emelyanova Tatyana.** About the factors, which influence the activation of the mechanisms of cognitive abilities of the individual.

The article is dedicated to the factors which influence the mechanisms of the cognitive process from viewpoint of neurodynamic concepts of localization and stabilization of chaotic structures of neural system. The influence of heterochemical hypothesis on the perception and recovery of the information flows is discussed. The hypothesis that functional meta-stable structures of the phase space of the neural system are the model representations of mental images is used.

Heterochemical hypothesis postulates that the chemical component of the extracellular environment in the form of signal molecules determines formation of the neural ensembles and the program of activation of the mechanisms of cognitive activities. Assumption about the need to take into consideration the feedback that starts the iterative process and adjusts the mode of activation of the neural ensemble in order to successfully complete the program of the sensory mechanisms is justified. The role of the feedback channel in the reformatting of the neural ensemble or creating a new neural combination for a more successful implementation of the programme is noted. The role of the neurons "reserve" in the improvement of the dynamics of the mechanisms of cognition is stressed.

*The role of synchronization of transient processes in the neural ensembles in construction of the integrated model of representation of a mental image in the phase space of the neural system is investigated. The relaxation process triggers the display of the integrated model representation in the cognitive space as a functional mod code. It contains full detailed information about the restored "recorded" image in the phase space.*

*The detailed understanding of the neural organization with considering heterochemical hypothesis of perception and reproduction of information flow will help to answer the question about structural aspects, the principles of the formation and the features of the cognitive mechanisms of the individual. The received information about the mechanisms of activation and development of a cognitive space will ensure the emergence of new technologies for professional and cultural development of the individual.*

**Key words:** cognitive space, neurodynamic concept, heterochemical hypothesis, integrated model representation, functional mode.

УДК 37:004+371:78

Платон Завгородній

Українська інженерно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0001-7709-6045

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/138-156

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Статтю присвячено підготовці майбутніх учителів музики (далі – МВМ) у ВНЗ.*

**Мета** – розкриття теоретичних основ залучення сучасних засобів музично-комп'ютерних технологій (далі – МКТ) у педагогічний процес. **Методи:** математичний аналіз, синтез і узагальнення. **Результати:** розкриття теоретичних основ моделі педагогічного процесу диференціалом у частинних похідних як парадигми набуття МВМ компетенцій від предметних до ключових: когнітивної; акмеологічно-діяльностної; комунікативної; здоров'язберезувальної; практичних навичок. **Практичне значення:** прогнозоване впровадження засобів МКТ в аудиторії і в самостійну працю студентів. **Висновки:** встановлено основні закономірності парадигми формування професійної компетентності МВМ засобами МКТ. **Перспективи:** поглиблення теоретичної бази педагогічного застосування МКТ.

**Ключові слова:** майбутній учитель музики, компетенція, професійна компетентність, музично-комп'ютерна технологія, електронний музичний інструмент, вищий навчальний заклад, теоретичні закономірності.

**Постановка проблеми.** Упровадження нових інформаційно-комп'ютерних технологій (далі – ІКТ) в освітній процес є важливим напрямом удосконалення процесу навчання у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ). Актуальність нових глибоких теоретичних досліджень педагогічних ІКТ, до яких належить новий клас сучасних музично-комп'ютерних технологій (далі – МКТ), безпосередньо зумовлена і знаходиться в руслі європейської стратегії інформатизації освіти. В Рекомендаціях Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і

культури (ЮНЕСКО) «ІКТ в освіті» (2011) наголошується, що новітні ІКТ «...помогают создавать небывалые по своим возможностям быстро развивающиеся образовательные среды, стирать границы между формальным и неформальным образованием, побуждают педагогов искать новые организационные формы и методы учебной работы. В конечном счете, информатизация образования требует переосмыслить навыки и компетенции, которые необходимы учащимся для того, чтобы стать активными гражданами и полноценными работниками в становящемся сегодня обществе знаний» [13, 6].

Підготовка майбутніх учителів у ВНЗ, у межах інноваційного компетентнісного підходу щодо викладання навчального матеріалу, має вирішувати проблему набуття студентами професійних компетенцій по двом основним напрямам: загальнопедагогічного характеру – як майбутнього педагога, і профільних компетенцій – як професійного предметного фахівця. У професійній освіті мистецької галузі активно розвивається професійний напрям застосування засобів МКТ, але лише як сучасні електронні інструменти для гри. Не викликає сумнівів потреба застосування засобів МКТ у педагогічному процесі формування компетентності майбутніх педагогічних музичних фахівців шкільних і дошкільних закладів естетичного виховання молоді – майбутніх учителів музики (надалі – МВМ) у ВНЗ. Але цей важливий аспект взагалі науковцями не досліджений і становить науковий інтерес. Актуальність цього дослідження підтверджується необхідністю відшукування закономірностей із математичним описом ключових, загально-профільних і предметних компетенцій для формування професійної компетентності у студентів – МВМ.

**Предмет дослідження** – теоретичні закономірності дидактики формування професійної компетентності МВМ за участю комп'ютерних засобів МКТ.

Дослідження спрямовано на розвиток теоретичних основ у частині впливу засобів МКТ на формування у студентів ВНЗ – МВМ професійної компетентності.

**Аналіз актуальних досліджень.** МКТ, як окремий актуальний клас ІКТ у розвитку музичного мистецтва, було визнано науковцями всього декілька десятиріч тому. Для повноти висвітлення актуальних досліджень у цьому напрямі не зайвим буде зробити короткий огляд в історичному ракурсі.

Свій початок МКТ беруть із винаходом нових музичних інструментів із незвичним електронним звучанням – електронний баян, електроорган та інших, де відтворення звуку здійснюється на основі електронних звукових генераторів із накладанням на основну частоту звучання різної форми інших частот. Надалі розвиток наукової думки пішов у напрямі створення цифрової обробки звуку і, відповідно, принципово нових комп'ютерних засобів електронного звучання – цифрових синтезаторів звуку, які імітують і

відтворюють на клавішному інструменті звучання традиційних музичних інструментів: рояль, скрипка, гітара, саксофон, труба та інших (наприклад, японський комп'ютерний комплекс Yamaha). Додаткові функціональні можливості, що з'явилися у виконавця, у тому числі комп'ютерна зміна стилів гри, тональностей, ритму, а також автоматичного підбору тональності та акордів під час гри із застосуванням нових звукових електронних ефектів: *reverberation, chorus, delay, phaser, flanger, pitch shifter, overdrive, distortion* та інших вже затребувало наукового теоретичного осмислення щодо можливостей гри на електронних інструментах.

Одними з перших авторів лабораторного дослідження експериментальної музики й наукового обґрунтування американської комп'ютерної музики були L. A. Hiller та L. M. Isaacson (1959). Надалі розвиток МКТ набуває величезного буму у світі – автори цифрової музики об'єднуються в окремі Асоціації, такі як International Society for Music Information Retrieval (ISMIR), International Computer Music Association (ICMA). Створюється низка науково-дослідних центрів із розвитку цифрових музичних комп'ютерних технологій: Центр при Стенфордському Університеті Акустики (Center for Computer Research in Music and Acoustics (CCRMA) Stanford University, USA); національний Центр у Ліоні (GRAME – National Center for Music Creation, Lyon, France); Центр музики в Барселоні (Music Technology Group, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain); Центр цифрової музики в Лондоні (Centre for Digital Music, Queen Mary, University of London) та низка інших. У Національному акустичному Центрі Парижу композитори Grisey Gerard, Murail Tristan, Hugues Dufourt (1970–1980) створюють спектральну музику на основі комп'ютерного розкладу обертонів природних звуків по спектрам у ряд Фур'є і подальшого їх синтезу в нових комбінаціях.

Цілком природно, що весь цей розвиток наукової думки був спрямований виключно на потреби музикантів-виконавців, композиторів, аранжувальників зі створення електронної музики, а також для режисури оркестрової, ансамблевої музики. Дослідження охоплювали три основних аспекти: цифрова обробка звукової музично-комп'ютерної інформації; засоби моделювання і копіювання звучання музики; засоби створення нових звукових комп'ютерних програм та музичних інтерфейсів. Але розробки цих технічних засобів МКТ, на жаль, не мали жодного відношення до використання в педагогічних цілях.

Науковець В. Truax (1985, Нідерланди) один із перших надав частковий теоретичний опис щодо можливості застосування засобів електронної музики в педагогічному процесі з музичної освіти. У зв'язку з розвитком комп'ютерів наукові дослідження в цьому напрямі продовжило багато вчених із різних країн. Загальне використання комп'ютера в навчальному процесі досліджували: S. Tipei, R. Barger, B. Cox, D. Kelley (1990, San Francisco), С. П. Полозов (2000), Л. С. Чеботарьова (2008). Аспекти часткової дидактики в

напрямі формування професійної творчої активності учнів було висвітлено А. С. Приселковим (2003). Теоретичне обґрунтування деяких педагогічних умов із використання окремих інформаційних технологій у професійній підготовці студентів спеціальностей музичного мистецтва надав О. І. Марков (2004). Упровадження МКТ як окремої навчальної дисципліни в музичній освіті на теренах бувшого Союзу системно було започатковано Є. В. Орловою (2005). У системі художньої освіти одним із перших науковців І. М. Красильників (2007) запропонував використання комп'ютерних засобів у музичній творчості. Розробленням технічних засобів програмно-апаратного комплексу освітніх комп'ютерних програм займалися науковці В. В. Беличко, І. Б. Горбунова (2012). Визначення перших узагальнених елементів понятійного апарату МКТ надав Н. Б. Маханьок (2006). Окремі теоретичні й методологічні аспекти залучення засобів МКТ до професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у напрямі діагностико-цільового, змістовного і процесуального компонентів їх підготовки у ВНЗ було досліджено в працях Я. В. Топорівської (2009–2014). Окремі теоретичні аспекти музичної освіти в контексті цифрового мистецтва надано науковцями Є. В. Орловою (2005), Л. С. Чеботарьовою (2008). Проблемою викладання музичних дисциплін із залученням технічних засобів МКТ у середніх освітніх музичних закладах займалися вчені: В. В. Беліченко, І. Б. Горбунова (2012). Дидактику теоретичних і методологічних аспектів комп'ютерного звучання в контексті компетентнісного підходу до навчання МВМ у педагогічному коледжу було досліджено І. І. Полубояриною (2008). К. В. Фадєєва (2013) науково обґрунтувала окремі методологічні засади поєднання традиційних засобів навчання майбутніх музикантів із інноваційними МКТ із застосуванням комп'ютерних систем алгоритмічної музики, запису та цифрової обробки звуку, Plug-ins модулі обробки звуку, апаратно-програмні засоби Hi-class та MBS – мультимедійні навчальні системи. Питання освітньої підготовки студентів із оволодіння загально-професійними, профільними та звукорежисерськими складовими МКТ на прикладі вчителя музики було частково досліджено авторами Т. А. Лавіной, Є. Г. Косолаповим (2017), але лише в умовах педагогічного коледжу.

Такі були основні історичні передумови подальшого дослідження в розвитку теоретичних основ застосування засобів МКТ у профільній підготовці МВМ у ВНЗ. Системний аналіз, здійснений нами раніше у праці [8, 192–204], також підтвердив тезу про те, що найбільша кількість наукових праць із даної тематики знаходиться в суто обмеженій галузі музичного мистецтва – виконавської і композиторської творчості та частково в музичній режисурі.

Щодо педагогічного процесу знаходимо лише окремі практичні застосування засобів МКТ, але лише як суто допоміжні засоби для опанування музичних спеціальностей. Дослідниками не приділялося

належної уваги розвитку теоретичних аспектів застосування засобів МКТ у сучасній педагогіці. Окреме використання їх не мають під собою об'єктивної теоретичної бази для прогнозованого застосування в педагогіці вищої школі. А в інтегрованому формуванні у MBM професійних компетенцій: ключових, загально-профільних та предметних компетенцій – цей аспект взагалі не був досліджений.

Для теоретичного опису набуття низки профільних компетенцій майбутнього музиканта автором разом із М. О. Завгородньою раніше (2009) було вперше запропоновано математичну модель опису педагогічного процесу навчання MBM гри на музичному інструменті диференціальним рівнянням у вигляді функції повного диференціалу в частинних похідних [1, 55–65]. Модель стала першим кроком на шляху розуміння впливу об'єктивних впливових факторів на формування профільних компетенцій MBM, у тому числі – художньої та технічної майстерності гри на музичному інструменті. Функція росту майстерності MBM у часі вперше була теоретично відтворена в математичній формі. Теоретичні закономірності прояву інших можливостей застосування МКТ у навчанні MBM було обґрунтовано автором у подальшій розробці цієї математичної моделі [7, 139–141]; узагальнення основних пріоритетних напрямів упровадження МКТ у профільну освіту MBM зроблено в працях [3, 233–239; 4, 99–101]; ефективність залучення засобів МКТ у формуванні артистичної художньої підготовки MBM обґрунтовано в праці [5, 26–27]; класифікація ефективно-доцільного застосування засобів МКТ для цифрового оздоблення оркестрового звучання визначена в праці [2, 386–388]; на основі авторських досліджень моделі встановлена можливість простежуваності перебігу та моніторингу педагогічного процесу навчання [10; 11]. Працездатність моделі була підтверджена експериментально в праці [9].

Таким чином, на часі й потребують свого розкриття теоретичні закономірності впливу засобів МКТ на процес формування ключових, загально-профільних та предметних професійних компетенцій MBM у ВНЗ. Цей актуальний аспект у науковому світі взагалі не був досліджений.

**Мета статті:** дослідити й розвинути на основі математичної моделі теоретичні закономірності дидактики формування ключових, загально-профільних та предметних професійних компетенцій MBM у ВНЗ засобами МКТ.

**Методи дослідження:** системний аналіз наукової літератури, узагальнення науково-педагогічного світового й вітчизняного досвіду, математичний аналіз та синтез, диференціальний аналіз.

**Виклад основного матеріалу.** Розгляд теоретичних засад у контексті компетентнісного підходу потребує однозначного тлумачення термінів і визначення понятійного апарату. Терміни «компетентність», «компетенція» у світі по-різному трактуються науковцями. Вважаємо за доцільне дотримуватися Рекомендацій ЮНЕСКО (2011), де знаходимо: «...термин компетенция всегда относится к описанию функционала педагогов, а

компетентність – к способности педагогов выполнять соответствующие функции» [13, 6]. Таким чином, набуття функціоналу компетенцій формує компетентність. Далі приймаємо раніше зроблені нами уточнення понятійного апарату: «професійна компетентність майбутнього вчителя музики» – сукупність динамічної комбінації набутих компетенцій: знань, умінь, практичних навичок педагога-вихователя, виконавця-музиканта, співака, диригента, артиста, режисера-постановника, звукорежисера та способів творчого мислення, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, які визначають здатність МВМ успішно здійснювати педагогічну діяльність» і далі: «професійні компетенції майбутнього вчителя музики» – це складові компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя музики», а «...формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики – набуття й опанування певних професійних компетенцій МВМ за стандартами вищої освіти» [8, 196].

Визначаємо склад ключових компетенцій, які формують за допомогою засобів МКТ професійну компетентність МВМ –  $F$ . Приймаємо за основу існуючу, у переважній більшості дослідників, наукову думку в галузі музикознавства. Визначаємо основними ключовими компетенціями такі: когнітивну –  $F_x$ ; акмеологічно-діяльнісну –  $F_y$ , комунікативну –  $F_\phi$ , здоров'я-збережувальну –  $F_\psi$ , компетенцію з практичних навичок (включає мотиваційну і рефлексорну складові) –  $F_p$ .

Для здоров'язбережувальної компетенції приймаємо раніше зроблені нами уточнення її складової «еманаційно-педагогічної компетенції» як такої, що поєднує в собі еманацію й педагогіку. Ознакою еманаційно-педагогічної компетенції є вміння майбутнього педагога в подальшій професійній діяльності транслявати знання учням без будь-яких інформативних, моральних, фізичних, психологічних втрат і впливу на здоров'я як учителя, так і учня при проведенні занять [6, 127–129].

Удосконалення загальних теоретичних засад потребує компетентнісний підхід до підготовки МВМ у ВНЗ. Очевидно, що професійна компетентність майбутнього педагога характеризується наявністю в нього основних професійних ключових компетенцій. Ключові компетенції формуються опануванням загально-профільних компетенцій, які, у свою чергу, формуються набуттям предметних компетенцій. Так, ієрархія формування ключових компетенцій МВМ від загально-профільних компетенцій бачиться нами такою, що наведена в таблиці 1.

Таблиця 1

**Ієрархія від ключових до загально-профільних компетенцій**

Професійна профільна компетентність $F$					
Ключові компетенції	$F_x$	$F_y$	$F_\varphi$	$F_\psi$	$F_p$
Загально-профільні компетенції	$F_{x_1} \dots F_{x_n}$	$F_{y_1} \dots F_{y_n}$	$F_{\varphi_1} \dots F_{\varphi_n}$	$F_{\psi_1} \dots F_{\psi_n}$	$F_{p_1} \dots F_{p_n}$

де: ключові компетенції  $F_x$ ,  $F_y$ ,  $F_\varphi$ ,  $F_\psi$ ,  $F_p$  формуються відповідно загально-профільними компетенціями:  $F_{x_1} \dots F_{x_n}$ ;  $F_{y_1} \dots F_{y_n}$ ;  $F_{\varphi_1} \dots F_{\varphi_n}$ ;  $F_{\psi_1} \dots F_{\psi_n}$ ;  $F_{p_1} \dots F_{p_n}$ ;  $n$  – число загально-профільних компетенцій.

Очевидно, що приріст професійної компетентності  $\Delta F$  є функцією приросту (надбавки) ключових компетенцій  $F_x$ ,  $F_y$ ,  $F_\varphi$ ,  $F_\psi$ ,  $F_p$ . Умовно прийняв, що компетенції між собою незалежні, у подальшому дослідженні застосовуємо за основу математичну модель описану у праці [7, 139–141], де приріст професійної компетентності MBM –  $dF$  виражений диференціальним рівнянням у формі повного диференціалу в частинних похідних

$$dF = \frac{\partial F}{\partial F_x} dF_x + \frac{\partial F}{\partial F_y} dF_y + \frac{\partial F}{\partial F_\varphi} dF_\varphi + \frac{\partial F}{\partial F_\psi} dF_\psi + \frac{\partial F}{\partial F_p} dF_p,$$

(1),

де частинні похідні є функціями зміни  $F$  від формування (приросту) відповідних загально-профільних компетенцій (характеризують значущість приросту кожної з цих компетенцій у складі  $F$ ). Очевидно, що у загальній формі незалежні скінченні прирости складових функції (1) для ключових компетенцій матимуть вид: для когнітивної компетенції

$$dF_x = \frac{\partial F_x}{\partial F_{x_1}} dF_{x_1} + \frac{\partial F_x}{\partial F_{x_2}} dF_{x_2} + \dots + \frac{\partial F_x}{\partial F_{x_n}} dF_{x_n}; \quad (2)$$

для акмеологічно-діяльній компетенції

$$dF_y = \frac{\partial F_y}{\partial F_{y_1}} dF_{y_1} + \frac{\partial F_y}{\partial F_{y_2}} dF_{y_2} + \dots + \frac{\partial F_y}{\partial F_{y_n}} dF_{y_n}; \quad (3)$$

для комунікативної компетенції

$$dF_\varphi = \frac{\partial F_\varphi}{\partial F_{\varphi_1}} dF_{\varphi_1} + \frac{\partial F_\varphi}{\partial F_{\varphi_2}} dF_{\varphi_2} + \dots + \frac{\partial F_\varphi}{\partial F_{\varphi_n}} dF_{\varphi_n}; \quad (4)$$

для здоров'язберезувальної компетенції

$$dF_\psi = \frac{\partial F_\psi}{\partial F_{\psi_1}} dF_{\psi_1} + \frac{\partial F_\psi}{\partial F_{\psi_2}} dF_{\psi_2} + \dots + \frac{\partial F_\psi}{\partial F_{\psi_n}} dF_{\psi_n}; \quad (5)$$

для компетенції з практичних навичок

$$dF_p = \frac{\partial F_p}{\partial F_{p_1}} dF_{p_1} + \frac{\partial F_p}{\partial F_{p_2}} dF_{p_2} + \dots + \frac{\partial F_p}{\partial F_{p_n}} dF_{p_n}, \quad (6),$$



де частинні похідні:

$$\frac{\partial Fx}{\partial Fx_i}, \frac{\partial Fy}{\partial Fy_i}, \frac{\partial F\varphi}{\partial F\varphi_i}, \frac{\partial F\psi}{\partial F\psi_i}, \frac{\partial Fp}{\partial Fp_i}$$

є функціями зміни (приросту) загально-профільних компетенцій від впливу незалежних приростів предметних компетенцій –  $dFx_i, dFy_i, dF\varphi_i, dF\psi_i, dFp_i$ .

Результати аналізу світової думки й існуючих передумов використання засобів MKT у педагогічній технології підготовки MBM засвідчили, на нашу думку, можливість застосування сучасних засобів MKT у формуванні означених ключових компетенцій наступними загально-профільними компетенціями. Ключова компетенція  $Fx$  включає:  $Fx_1$  – засвоєння музичних засобів MKT;  $Fx_2$  – засвоєння основ теорії музики;  $Fx_3$  – опанування окремих елементів сольфеджіо та гармонії. Ключова компетенція  $Fy$  включає:  $Fy_1$  – засвоєння техніки гри на музичних інструментах;  $Fy_2$  – засвоєння основ художнього виконання музичних творів;  $Fy_3$  – засвоєння техніки інтонаційного співу, вокалу, елементів хорового та хорального виконання творів;  $Fy_4$  – набуття диригентських, концертмейстерських властивостей;  $Fy_5$  – здатність до композиції, аранжування музичних творів. Компетенція  $F\varphi$  включає:  $F\varphi_1$  – уміння спілкуватися зі слухачською аудиторією;  $F\varphi_2$  – уміння застосування технічних засобів звукорежисури;  $F\varphi_3$  – уміння організувати і спілкуватися з виконавцями в хорі та в музичному ансамблі. Ключова здоров'язбережувальна компетенція  $F\psi$  включає такі загально-профільні компетенції:  $F\psi_1$  – еманацийно-педагогічну компетенцію;  $F\psi_2$  – компетенцію з оптимізації структури занять в аудиторії та в самостійній роботі студентів. Ключова компетенція  $Fp$  включає:  $Fp_1$  – практичні навички співу;  $Fp_2$  – навички гри на електронних музичних засобах;  $Fp_3$  – концертмейстерські навички, уміння практичного перекладу та редукції музичних творів. Наведені формули, у разі необхідності, можна застосовувати для оцінки впливу інших не врахованих нами загально-профільних компетенцій –  $Fx_n, Fy_n, F\varphi_n, F\psi_n, Fp_n$ .

Загально-профільні компетенції формуються з предметних, які є основою навчання MBM. Вони формуються й залежать від багатьох чинників: оптимальності структури навчання, кваліфікації та наявності мотиваційної, аттрактивної, фасилітаторської, стимуляційної функцій у педагога, здібностей студента, швидкості засвоєння технічних та художніх елементів гри, композиції, співу та інших. Загальна ієрархія побудови компетенцій від предметних до загально-профільних нам бачиться така: когнітивних у таблиці 2, акмеологічно-діяльних у таблиці 3, комунікативних у таблиці 4, здоров'язбережувальних у таблиці 5, з практичних навичок у таблиці 6.

Таблиця 2

**Ієрархія формування загально-профільних когнітивних компетенцій**

$Fx_1$	$Fx_2$	...	$Fx_n$
$\underbrace{\hspace{1cm}}$	$\underbrace{\hspace{1cm}}$	...	$\underbrace{\hspace{1cm}}$
$Fx_{11}, Fx_{12}, \dots Fx_{1m}$	$Fx_{21}, Fx_{22} \dots Fx_{2m}$	...	$Fx_{n1}, Fx_{n2}, \dots Fx_{nm}$
$\underbrace{\hspace{10cm}}$			
Засоби МКТ, що впливають на формування предметних когнітивних компетенцій			

де  $n$  – загальне число врахованих загально-профільних компетенцій;  
 $m$  – загальне число врахованих предметних компетенцій.

Однак, слід пам'ятати, що числа  $n$ ,  $m$  характеризують лише останні числа ряду і є різними для кожної з компетенцій.

На наш погляд, формування  $Fx_1$  пов'язана з набуттям таких предметних компетенцій:  $Fx_{11}$  – засвоєння гри на електронних синтезаторах музики, використання електронних звукових ефектів – *reverberation, chorus, wah-wah, phaser, flanger, overdrive, distortion* та їх сумісності зі струнними щипковими, смичковими, клавішними інструментами;  $Fx_{12}$  – знання комп'ютерних технічних засобів та музичних редакторів зі створення музичних програм МКТ;  $Fx_{13}$  – уміння відшукати і записати з інтернету та з інших комп'ютерних носіїв необхідних музичних творів та програм;  $Fx_{14}$  – оволодіння основними методами і засобами звукового режисера;  $Fx_{15}$  – створення комп'ютерних музичних фонограм;  $Fx_{16}$  – створення світломузичних ефектів, застосування програм із малювання музики. Предметні компетенції по формуванню  $Fx_2$  є такі:  $Fx_{21}$  – опанування стилів та різновидів музики;  $Fx_{22}$  – засвоєння жанрів музики (симфонічна, камерна, естрадна, джазова та інші);  $Fx_{23}$  – засвоєння поліметрії тональності (сумісність звучання двох і більше інструментів);  $Fx_{24}$  – засвоєння побудови мажорного й мінорного кола, транспозиції тональності зі знаками альтерації. Загально-профільна компетенція  $Fx_3$  формується з:  $Fx_{31}$  – побудова та відзнака на слух ступенів ладу і їх тонової величини (чиста прима, кварта, квінта, октава; велика або мала секунда, терція, секста, септима, збільшена кварта або зменшена квінта);  $Fx_{32}$  – засвоєння основних мажорних та мінорних акордів;  $Fx_{33}$  – побудова однойменних та відзнака паралельної тональності. Очевидно, що функціональні закономірності формування кожної із загально-профільних когнітивних компетенцій  $Fx_1, Fx_2, \dots, Fx_m$  у незалежний проміжок часу  $dt$  будуть мати однаковий математичний вид із різницею лише в індексах. Тому достатньо зробити докладний математичний опис функціональних закономірностей для однієї когнітивної компетенції  $Fx_1$ :

$$dF_{x_1} = \frac{\partial F_{x_1}}{\partial F_{x_{11}}} \cdot \frac{\partial F_{x_{11}}}{\partial \tau} d\tau + \frac{\partial F_{x_1}}{\partial F_{x_{12}}} \cdot \frac{\partial F_{x_{12}}}{\partial \tau} d\tau + \dots + \frac{\partial F_{x_1}}{\partial F_{x_{1m}}} \cdot \frac{\partial F_{x_{1m}}}{\partial \tau} d\tau =$$

$$\sum_i^m \frac{\partial F_{x_1}}{\partial F_{x_{1i}}} \cdot \frac{\partial F_{x_{1i}}}{\partial \tau} d\tau, (7),$$

де  $\partial F_{x_1}/\partial F_{x_{11}}$ ;  $\partial F_{x_1}/\partial F_{x_{12}}$ ; ...;  $\partial F_{x_1}/\partial F_{x_{1m}}$  – функції приросту значущості кожної з предметних когнітивних компетенцій у порівнянні з іншими, а  $\partial F_{x_{11}}/\partial \tau$ ;  $\partial F_{x_{12}}/\partial \tau$ ; ...;  $\partial F_{x_{1m}}/\partial \tau$  – швидкість набуття предметних когнітивних компетенцій у часі  $\tau$ .

За аналогією з (8), ураховані когнітивні предметні компетенції мають такий опис

$$dF_{x_1} = \sum_i^m \frac{\partial F_{x_1}}{\partial F_{x_{1i}}} \cdot \frac{\partial F_{x_{1i}}}{\partial \tau} d\tau, dF_{x_2} = \sum_i^m \frac{\partial F_{x_2}}{\partial F_{x_{2i}}} \cdot \frac{\partial F_{x_{2i}}}{\partial \tau} d\tau, \dots,$$

$$dF_{x_n} = \sum_i^m \frac{\partial F_{x_n}}{\partial F_{x_{ni}}} \cdot \frac{\partial F_{x_{ni}}}{\partial \tau} d\tau, (8),$$

де  $d\tau$  – незалежний скінчений проміжок часу  $\tau$ ;  $n = 3$ ; для функцій:  $dF_{x_1} m = 6$ ,  $dF_{x_2} m = 4$ ,  $dF_{x_3} m = 3$ .

Таблиця 3

### Ієрархія формування загально-профільних акмеологічно-діяльносних компетенцій

$Fy_1$	$Fy_2$	...	$Fy_n$
		...	
$Fy_{11}, Fy_{12}, \dots Fy_{1m}$	$Fy_{21}, Fy_{22}, \dots Fy_{2m}$	...	$Fy_{n1}, Fy_{n2}, \dots Fy_{nm}$
Засоби музично-комп'ютерних технологій, що впливають на формування предметних акмеологічно-діяльносних компетенцій			

Для однозначного розуміння далі по тексту застосовуються загальноприйняті терміни з музичного словника [14, 7–51]. Акмеологічно-діяльнісні загально-профільні компетенції, на наш погляд, можуть формуватися (за допомогою засобів МКТ) такими предметними компетенціями.  $Fy_1$  формується з:  $Fy_{11}$  – опанування технікою виконавця музичних творів на електронних інструментах;  $Fy_{12}$  – виконання технічних вправ на музичному інструменті (гами, арпеджіо, етюди та інше);  $Fy_{13}$  – виконання прийомів *obstinatus* (безперервного повторення мелодичного або ритмічного оборотів);  $Fy_{14}$  – засвоєння основних технічних прийомів із динаміки гри та співу: *glissando, allegro, prestissimo, adagio, lento di molto, legato, staccato, marcato*. Компетенція  $Fy_2$  формується з предметних:  $Fy_{21}$  – уміння виконувати каденції, пасажі та мелізми музичних творів;  $Fy_{22}$  – відпрацювання основних художніх елементів, що відтворюють музичну філософію відчуттів: *amoroso, appassionato, animato, brillante, con brio*,

*capriccioso, burlando, elevato, eroico, fantasia, festivo, grandioso, furioso, irato, rabbioso, malinconico, rustico, robusto*. Компетенція  $Fy_3$  включає такі предметні компетенції:  $Fy_{31}$  – досягнення правильної інтонації співу, відпрацювання вокалу з художніми відтінками;  $Fy_{32}$  – уміння співу *portamento* та в складі поліфонічного звучання;  $Fy_{33}$  – опанування пасажів та модуляції співу. Компетенція  $Fy_4$  включає предметні компетенції:  $Fy_{41}$  – розвинення в музиканта, який акомпанує, фасилітаторського відчуття до виконавця;  $Fy_{42}$  – розвиток уміння МВМ, як музиканта або як співака, під час звучання хору або оркестру відчувати рухи і вказівки диригента, емпатійно відчувати інших виконавців у хорі або в ансамблі. Компетенція  $Fy_5$  включає предметні компетенції:  $Fy_{51}$  – розвинення здібностей до творчої композиції та аранжування музичних творів;  $Fy_{52}$  – рівень професійного творчого самоствердження МВМ. Математичні залежності формування загально-профільних акмеологічно-діяльнісних компетенцій від розглянутих вище предметних компетенцій у часі, за аналогією з (9), мають такий вид

$$dFy_1 = \sum_i^m \frac{\partial Fy_1}{\partial Fy_{1i}} \cdot \frac{\partial Fy_{1i}}{\partial \tau} d\tau, dFy_2 = \sum_i^m \frac{\partial Fy_2}{\partial Fy_{2i}} \cdot \frac{\partial Fy_{2i}}{\partial \tau} d\tau, \dots, \\ dFy_n = \sum_i^m \frac{\partial Fy_n}{\partial Fy_{ni}} \cdot \frac{\partial Fy_{ni}}{\partial \tau} d\tau, (9),$$

де:  $n = 5$ ; для функцій:  $dFy_1 m = 4$ ,  $dFy_2 m = 2$ ,  $dFy_3 m = 3$ ,  $dFy_4 m = 2$ ,  $dFy_5 m = 2$ .

Таблиця 4

#### Ієрархія формування загально-профільних комунікативних компетенцій

$F\varphi_1$	$F\varphi_2$	...	$F\varphi_n$
$\underbrace{\hspace{1cm}}$	$\underbrace{\hspace{1cm}}$	...	$\underbrace{\hspace{1cm}}$
$F\varphi_{11}, F\varphi_{12}, \dots F\varphi_{1m}$	$F\varphi_{21}, F\varphi_{22}, \dots F\varphi_{2m}$	...	$F\varphi_{n1}, F\varphi_{n2} \dots F\varphi_{nm}$
$\underbrace{\hspace{15cm}}$			
Засоби музично-комп'ютерних технологій, що впливають на формування предметних комунікативних компетенцій			

За результатами наших попередніх досліджень ефективно набуття загально-профільних комунікативних компетенцій  $F\varphi_1$ ,  $F\varphi_2$ ,  $F\varphi_3$  можливе формуванням таких предметних компетенцій. Компетенція  $F\varphi_1$  включає:  $F\varphi_{11}$  – уміння користуватися інтерактивними засобами МКТ,  $F\varphi_{12}$  – уміння мотивації слухацької аудиторії,  $F\varphi_{13}$  – набуття аттрактивної функції педагога,  $F\varphi_{14}$  – засвоєння фасилітаторського вміння спілкування;  $F\varphi_{15}$  – надбання мобілізаційної здібності педагога як викладача;  $F\varphi_2$  включає:  $F\varphi_{21}$  – уміння застосування технічних елементів багатомірного звучання, звукових ефектів із оздоблювання звуку й коригування амплітудно-частотної характеристики звучання у приміщенні;  $F\varphi_{22}$  – засвоєння знань і вмінь зі зведення звучання

музичних інструментів і солістів між собою в сумісності при концертному виконанні творів;  $F\varphi_3$  – включає  $F\varphi_{31}$  – знання закономірностей у сумісності традиційних і електронних музичних інструментів при концертному виконанні творів;  $F\varphi_{32}$  – засвоєння диригентських рухів;  $F\varphi_{33}$  – засвоєння елементів багатоголосного звучання. Математичні функціональні залежності формування комунікативних компетенцій у часі, за аналогією з (9), мають вид

$$dF\varphi_1 = \sum_i^m \frac{\partial F\varphi_1}{\partial F\varphi_{1i}} \cdot \frac{\partial F\varphi_{1i}}{\partial \tau} d\tau, \quad dF\varphi_2 = \sum_i^m \frac{\partial F\varphi_2}{\partial F\varphi_{2i}} \cdot \frac{\partial F\varphi_{2i}}{\partial \tau} d\tau, \quad \dots,$$

$$dF\varphi_n = \sum_i^m \frac{\partial F\varphi_n}{\partial F\varphi_{ni}} \cdot \frac{\partial F\varphi_{ni}}{\partial \tau} d\tau, \quad (10),$$

де:  $n = 3$ ; для функцій:  $dF\varphi_1 m = 5$ ,  $dF\varphi_2 m = 2$ ,  $dF\varphi_3 m = 3$ .

Таблиця 5

**Ієрархія формування загально-профільних  
здоров'язбережувальних компетенцій**

$F\psi_1$	$F\psi_2$	...	$F\psi_n$
$\underbrace{\hspace{1cm}}$	$\underbrace{\hspace{1cm}}$	...	$\underbrace{\hspace{1cm}}$
$F\psi_{11}, F\psi_{12} \dots F\psi_{1m}$	$F\psi_{21}, F\psi_{22}, \dots F\psi_{2m}$	...	$F\psi_{n1}, F\psi_{n2}, \dots F\psi_{nm}$
$\underbrace{\hspace{10cm}}$			
Засоби музично-комп'ютерних технологій, що впливають на формування предметних здоров'язбережувальних компетенцій			

Розглянемо далі загально-профільні здоров'язбережувальні компетенції, які можливо сформувати предметними, що передбачають застосування засобів МКТ.  $F\psi_1$  формується з  $F\psi_{11}$  – оволодіння педагогічним артистизмом подачі навчального матеріалу;  $F\psi_{12}$  – оволодіння педагогом майстерністю режисера-постановника, сценариста занять;  $F\psi_{13}$  – уміння педагога забезпечити повноту трансляції музичного мистецтва по основних інформаційних каналах (аудіо, відео, кінестатичний і дискретний види) для ефективного сприйняття аудиторією навчального матеріалу;  $F\psi_2$  формується з:  $F\psi_{21}$  – вміння педагога оптимізувати побудову учбового матеріалу, що подається з урахуванням зниження сприйняття його слухачами упродовж часу занять;  $F\psi_{22}$  – уміння структурно побудувати музичні елементи, твори для подачі учням в аудиторії і для самостійного опрацювання та розкриття пізнавального потенціалу. Очевидно, що загальні математичні функціональні залежності формування здоров'язбережувальних предметними компетенціями, за аналогією з (10), мають вид

$$dF\psi_1 = \sum_i^m \frac{\partial F\psi_1}{\partial F\psi_{li}} \cdot \frac{\partial F\psi_{li}}{\partial \tau} d\tau, \quad dF\psi_1 = \sum_i^m \frac{\partial F\psi_1}{\partial F\psi_{li}} \cdot \frac{\partial F\psi_{li}}{\partial \tau} d\tau, \quad \dots,$$

$$dF\psi_n = \sum_i^m \frac{\partial F\psi_n}{\partial F\psi_{ni}} \cdot \frac{\partial F\psi_{ni}}{\partial \tau} d\tau, \quad (11),$$

де:  $n = 2$ ; для функцій:  $dF\psi_1 m = 3$ ,  $dF\psi_2 m = 2$ .

Таблиця 6

**Ієрархія формування загально-профільних  
компетенцій із практичних навичок**

$Fp_1$	$Fp_2$	...	$Fp_n$
$\underbrace{\hspace{1cm}}$	$\underbrace{\hspace{1cm}}$	...	$\underbrace{\hspace{1cm}}$
$Fp_{11}, Fp_{12} \dots Fp_{1m}$	$Fp_{21}, Fp_{22} \dots Fp_{2m}$	...	$Fp_{n1}, Fp_{n2} \dots Fp_{nm}$
$\underbrace{\hspace{10cm}}$			
Засоби музично-комп'ютерних технологій, що впливають на формування предметних компетенцій з практичних навичок			

Загально-профільні компетенції із практичних навичок  $Fp_1$ ,  $Fp_2$ ,  $Fp_3$ , за умови використання засобів МКТ, за нашими спостереженнями результатів педагогічної практики МВМ, можуть формуватися такими предметними.  $Fp_1$  із  $Fp_{11}$  – засвоєння інтонаційного одноголосного послідовного співу мелодій;  $Fp_{12}$  – уміння співати акапелло;  $Fp_{13}$  – засвоєння динамічних відтінків співу (сили звуку, його градацій);  $Fp_{14}$  – відпрацювання сумісного співу канонем;  $Fp_{15}$  – уміння модуляції голосом;  $Fp_{16}$  – навички співу звучно, у повний голос (*con suono pieno*) та ніжно, неголосно (*sotto voce*).  $Fp_2$  із  $Fp_{21}$  – навички імпровізації у процесі гри на музичному інструменті;  $Fp_{22}$  – навички використання камертону й основних тризвуків;  $Fp_{23}$  – навички гри з кластерного звучання;  $Fp_{24}$  – навички самотійної праці над музичними творами;  $Fp_{25}$  – розвиток музичної пам'яті, створення власного репертуару;  $Fp_{26}$  – мотивація проведення та рефлексія в організації занять із учнями.  $Fp_3$  формується з:  $Fp_{31}$  – уміння створення музичних груп, ансамблів;  $Fp_{32}$  – навички клавiру (перекладу музичного твору для різних інструментів);  $Fp_{33}$  – уміння редукації складних музичних творів. Математичний опис функціональних закономірностей формування компетенцій із практичних навичок від предметних, за аналогією з (11), має вид

$$dFp_1 = \sum_i^m \frac{\partial Fp_1}{\partial Fp_{li}} \cdot \frac{\partial Fp_{li}}{\partial \tau} d\tau, \quad dFp_2 = \sum_i^m \frac{\partial Fp_2}{\partial Fp_{2i}} \cdot \frac{\partial Fp_{2i}}{\partial \tau} d\tau, \quad \dots,$$

$$dFp_n = \sum_i^m \frac{\partial Fp_n}{\partial Fp_{ni}} \cdot \frac{\partial Fp_{ni}}{\partial \tau} d\tau, \quad (12),$$

де:  $n = 3$ ; для функцій:  $dFp_1 m = 6, dFp_2 m = 6, dFp_3 m = 3$ .

У практичному плані, запропонований математичний опис закономірностей педагогічного процесу надає змогу педагогу шляхом часткового вирішення відповідного диференційного рівняння (за умови попереднього завдання початкових граничних умов і функцій впливу): простежити окремо зріст загально-профільних компетенцій від засвоєння предметних і далі до ключових; проводить моніторинг кожного етапу навчання; прогнозувати в заданий проміжок часу рівень сформованості компетенцій у кожного MBM.

Поєднуючи формули (2) – (13), отримуємо в загальному вигляді математичний опис педагогічного процесу формування приросту професійної компетентності MBM від опанування зазначених вище предметних компетенцій

$$dF = \frac{\partial F}{\partial Fx} \left[ \sum_j^n \frac{\partial Fx}{\partial F_j} \cdot \left( \sum_i^m \frac{\partial Fx_j}{\partial Fx_{ji}} \cdot \frac{\partial Fx_{ji}}{\partial \tau} \right) \right] d\tau + \frac{\partial F}{\partial Fy} \left[ \sum_\eta^n \frac{\partial Fy}{\partial F_\eta} \cdot \left( \sum_i^m \frac{\partial Fy_\eta}{\partial Fy_{\eta i}} \cdot \frac{\partial Fy_{\eta i}}{\partial \tau} \right) \right] d\tau +$$

$$+ \frac{\partial F}{\partial F\varphi} \left[ \sum_\beta^n \frac{\partial F\varphi}{\partial F_\beta} \cdot \left( \sum_i^m \frac{\partial F\varphi_\beta}{\partial F\varphi_{\beta i}} \cdot \frac{\partial F\varphi_{\beta i}}{\partial \tau} \right) \right] d\tau + \frac{\partial F}{\partial F\psi} \left[ \sum_\chi^n \frac{\partial F\psi}{\partial F_\chi} \cdot \left( \sum_i^m \frac{\partial F\psi_\chi}{\partial F\psi_{\chi i}} \cdot \frac{\partial F\psi_{\chi i}}{\partial \tau} \right) \right] d\tau +$$

$$+ \frac{\partial F}{\partial Fp} \left[ \sum_\lambda^n \frac{\partial Fp}{\partial F_\lambda} \cdot \left( \sum_i^m \frac{\partial Fp_\lambda}{\partial Fp_{\lambda i}} \cdot \frac{\partial Fp_{\lambda i}}{\partial \tau} \right) \right] d\tau \quad (13)$$

У разі прийняття за початкові умови в диференційному рівнянні (13) отримані (на заданому етапі навчання) результати навчання за існуючою традиційною педагогічною технологією, відповідне часткове рішення цього рівняння дозволить педагогу об'єктивно оцінити приріст у часі професійної компетентності MBM від початку застосування засобів МКТ у навчанні.

Прогнозоване застосування засобів МКТ вдосконалює існуючу педагогічну технологію ВНЗ. Вважаємо, що з концептуальної точки зору для неї справедливі також важливі висновки М. О. Лазарева: «І зарубіжні, і вітчизняні дослідники відмічають дві необхідні складові діяльності учнів і педагога в будь-якій технології – алгоритмічну та евристичну, що знаходяться в діалектичній єдності й суперечності та мають постійно інтегруватися при розв'язанні освітніх (педагогічних) завдань» [12, 102]. Результати досліджень наданих вище теоретичних закономірностей прояву предметних компетенцій тільки підтверджують цей висновок для MBM. Очевидно, що до алгоритмічних складових належать компетенції:  $Fx_{12}, Fx_{14}, Fx_{21}, Fx_{22}, Fx_{23}, Fx_{24}, Fx_{32}, Fx_{33}, Fy_{11}, Fy_{12}, Fy_{31}, Fy_{32}, Fy_{33}, F\varphi_{11}, F\varphi_{22}, F\varphi_{31}, F\varphi_{32}, F\varphi_{33}, F\psi_{12}, F\psi_{13}, F\psi_{21}, F\psi_{22}, Fp_{11}, Fp_{12}, Fp_{13}, Fp_{14}, Fp_{15}, Fp_{16}, Fp_{22}, Fp_{23}, Fp_{31}, Fp_{32}$ , а до евристичних складових належать компетенції:  $Fx_{11}, Fx_{15}, Fx_{16}, Fy_{14}, Fy_{21}, Fy_{22}, Fy_{41}, Fy_{42}, Fy_{51}, Fy_{52}, F\varphi_{12}, F\varphi_{13}, F\varphi_{14}, F\varphi_{15}, F\varphi_{21}, F\psi_{11}, Fp_{21}, Fp_{24}, Fp_{25}, Fp_{26}, Fp_{33}$ . Таким чином, у цій інноваційній технології співвідношення між алгоритмічними й

евристичними складовими професійної компетентності дорівнює 60 % на 40 %, що об'єктивно підтверджує існуючу світову наукову думку. Крім того, запропонований математичний опис процесу дозволяє педагогу ВНЗ об'єктивно оцінити фактичний внесок алгоритмічної та евристичної складових у навчанні MBM.

Очевидно, що використання комп'ютерних засобів МКТ у педагогічному процесі потребує освоєння спеціальної методології їх використання. Основні прийоми, методики гри на електронному засобі, можливі стильові функції і алгоритми вже є в «Керівництві користувача» або в інструкціях, що додаються розробником до конкретного музичного засобу МКТ. Але використання засобів МКТ не за своїм прямим призначенням – для педагогічних цілей, у низці випадків потребує додаткової розробки нових спеціальних методик навчання.

Експериментальне дослідження працездатності математичної моделі на заняттях студентів Харківської гуманітарно-педагогічної Академії [9] показало ефективність застосування низки нових алгоритмічних схем навчання. Позитивних результатів було досягнуто у творчості студентів. Надані експериментальні алгоритми дозволили підвищити мотивацію у студентів та сприйняти заняття як рольові ігри – з можливістю імпровізації на музичних інструментах. На практичних заняттях, хизуючись один перед одним, кожен студент мав можливість доказувати, що його комп'ютерна музика краще за іншу. Валідація показників прояву мотивації та позитивної рефлексії від індивідуальних занять студентів в умовних координатах: рівень сформованості компетенції – проміжок часу самостійної підготовки MBM, вказала на можливість позитивного нестандартного використання комп'ютерних засобів MBM. Деякі з таких схем алгоритмів, що може представити наукову зацікавленість для фахівців, наведено в таблиці 7.

Таблиця 7

**Схеми алгоритмів з індивідуальної підготовки MBM засобами МКТ**

	Схема алгоритму
1	Пошук в інтернеті або на інших комп'ютерних носіях частини твору із заданими елементами гри у двох варіантах: нотному і у професійному звуковому виконанні – запис на комп'ютері – багаторазове прослуховування професійного виконання – відтворення нотного варіанту студентом на музичному інструменті – порівняння на слух – досягнення максимальної ідентичності якості звучання
2	Самостійна побудова на електронному синтезаторі основних складових елементів сольфеджіо, гармонії, мелодій, акордів, гам, тризвуків у різних мажорних та мінорних тональностях, динамічних прийомів гри, вібрації, мелізмів та інших завдань – прослуховування – відтворення самостійно – запам'ятовування на слух
3	Побудова структури подачі матеріалу – запис на комп'ютері основних тез доповіді студентами – прослуховування – власне коригування – досягнення емоційного прояву мотивації до викладання – повторення запису – досягнення еманаційно-педагогічної трансляції доповіді слухачам



4	Пошук в Інтернеті заданого музичного твору у виконанні відомих майстрів – запис із необхідною транспозицією на комп'ютерному носії – власне виконання музичного твору паралельно зі створеним записом – коригування помилок, невідповідностей – досягнення ідентичності виконання
5	Запис на комп'ютері засвоєних раніше студентом елементів навчання з артистизму по Системі К. Станіславського (умовне артистичне спілкування MBM із майбутніми учнями) – досягнення результату в умовних координатах «вірю – не вірю»
6	Запис високої якості звучання на комп'ютерних носіях музичного твору, що подобається студенту – прослуховування в непризначеному для цих цілей приміщенні, коригування амплітудно-частотної характеристики звуковідтворення з пульта звукорежисера: еквалайзерами, компресором звуку, експандером, реверберацією, гейтами – до забезпечення якісного багатомірного звучання
7	Використання сучасних засобів комп'ютерних технологій зі звукового синтезу й ресинтезу – перевод малюнків у музичні твори і навпаки – засвоєння способів вільного малювання від комп'ютерного управління звуком

### Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. У статті розвинуто теоретичні основи дидактики формування професійної компетентності MBM у ВНЗ за умови застосування засобів МКТ.

2. Запропоновано теоретичні закономірності, що відтворюють у математичній формі педагогічний процес набуття професійних компетенцій MBM: когнітивних, акмеологічно-діяльних, комунікативних, здоров'язбережувальних, із практичних навичок. Розглянуто впливові фактори з формування основних предметних професійних компетенцій (44 шт.) MBM засобами МКТ.

3. Розроблений математичний опис перебігу педагогічного процесу дозволяє на практиці виконувати поетапний моніторинг та прогнозування підготовки MBM у ВНЗ в умовних координатах: рівень сформованості професійної компетентності MBM – проміжок часу навчання.

4. Результати теоретичного дослідження відкривають перспективні шляхи до подальших наукових розвідок часткових дидактик загальнотеоретичної, методологічної, інтерпретаційної та прогностичної функцій підготовки MBM у ВНЗ і подальшої розробки нових технічних засобів МКТ для педагогічних цілей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Завгородня, М. О., Завгородній, П. О. (2009). Моделювання процесу навчання гри на музичному інструменті. *Педагогічні науки*, 2, 55–65 (Zavhorodnia, M. O., Zavhorodnii, P. O. (2009). Modelling the process of teaching to play a musical instrument. *Pedagogical Sciences*, 2, 55–65).
2. Завгородній, П. О. (2011). Формування компетентності майбутнього музичного керівника на основі впровадження інноваційних музично-комп'ютерних технологій. *Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування* (Матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів 20–21 квітня 2011 р., м. Суми), (сс. 386–388) (Zavhorodnii, P. O. (2011). Forming

competence of the future music teacher based on the introduction of innovative music-computer technologies. *Personality socialization: culture, educational policy, forming technologies* (The materials of the international scientific-practical conference of young researches and students, April 20–21, 2011, Sumy), (pp. 386–388).

3. Завгородній, П. О. (2012). Пріоритетні напрямки формування компетентності майбутнього вчителя музики засобами музично-комп'ютерних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (25), 233–239 (Zavhorodnii, P. O. (2012). Priority directions of forming of the future music teacher's competence by means of musical computing technologies. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (25), 233–239).

4. Завгородній, П. О. (2012). Пріоритетні напрямки формування компетентності майбутнього вчителя музики музично-комп'ютерними технологіями. *Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти* (Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Суми, 25–26 жовтня 2012 р.), (сс. 99–101) (Zavhorodnii, P. O. (2012). Priority directions of forming competence of the future music teachers applying music and computer technologies. *Professional-creative self-realization of a pedagogue in innovative education* (Proceedings of the all-Ukrainian scientific-practical conference, Sumy, October 25–26, 2012), (pp. 99–101).

5. Завгородній, П. О. (2012). Формування художньої та артистичної підготовки майбутнього вчителя музики засобами музично-комп'ютерних технологій. В Л. М. Голубенко, О. С. Цокур (Ред.), *Педагогічний артистизм сучасного вчителя та викладача вищої школи: данина моді чи потреби часу?* (Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції 26 жовтня 2012, Одеса), (сс. 26–27) (Zavhorodnii, P. O. (2012). Formation of art and artistic training of the future music teachers by means of music and computer technologies. In L. M. Holubenko, O. S. Tsokur (Eds.), *Pedagogical artistry of modern teachers and lecturers: a tribute to fashion or need?* (Proceedings of the international scientific-practical conference), October 26, 2012, Odesa), (pp. 26–27).

6. Завгородній, П. А. (2013). Эманационно-педагогическая компетенция учителя музыки. *Международный Журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 6, 127–129 (Zavhorodnii, P. A. (2013). Emanational-pedagogical competence of a music teacher. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 6, 127–129).

7. Завгородній, П. А. (2013). Математическая модель формирования профессиональной компетентности у учителя музыки с помощью музыкально-компьютерных технологий. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 8 (3), 139–141 (Zavhorodnii, P. A. (2013). Mathematical model of formation of professional competence of the teacher of music with musical-computer technologies. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 8 (3), 139–141).

8. Завгородній, П. О. (2014). Аналіз сучасних досліджень застосування музично-комп'ютерних технологій у навчальному процесі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (40), 192–204 (Zavhorodnii, P. O. (2014). The analysis of modern studies of the use of musical-computer technologies in the educational process. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (40), 192–204).

9. Zavhorodnii, P. (2014). The pedagogical experiment to prove the mathematical model of forming professional competence of a future music teacher. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2 [Germany, Neu-Isenburg]. Retrieved from: <http://www.science-sd.com/457-24618>.

10. Zavhorodnii, P. (2015). Traceability of the impact of musical and computer technologies on the formation of the future music teachers' professional competence.

*International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2 [Germany, Neu-Isenburg]. Retrieved from: <http://www.science-sd.com/461-24802>.

11. Zavhorodnii, P. O. (2016). Monitoring of professional competence acquisition by the future music teachers. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2 [Germany, Neu-Isenburg]. Retrieved from: <http://www.science-sd.com/464-25178>.

12. Лазарев, М. О. (2012). Освітня технологія: еволюція поняття, концепцій і змісту в педагогічній науці та навчальній практиці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (25), 90–104 (Lazarev, M. O. (2012). Educational technology: evolution of concept, conceptual and rich in the pedagogical science and educational practice. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (25), 90–104).

13. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. (2011). Режим доступу: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. (2011). Retrieved from: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>).

14. Финкельштейн, Э. И. (1998). *Маленький словарь маленького музыканта*. Санкт-Петербург: Композитор. (Finkelshtein, E. (1998). *The small dictionary of little musician*. Sankt-Peterburg: Composer).

## РЕЗЮМЕ

**Завгородний Платон.** Теоретические основы формирования компетентности будущих учителей музыки средствами музыкально-компьютерных технологий.

*Статья о подготовке будущих учителей музыки (БУМ). Цель – развитие теоретических основ привлечения средств музыкально-компьютерных технологий (МКТ) в педагогику высшей школы. Методы: математический анализ, обобщение, синтез. Результаты: теоретические закономерности, описанные дифференциалом в частных производных как парадигмы педагогического процесса прослеживаемости и мониторинга формирования у БУМ от предметных до ключевых профессиональных компетенций: когнитивной; акмеологично-деятельностной; коммуникативной; здоровьесберегающей. Практическое значение: прогнозируемое применение МКТ в аудиторных занятиях и в творчестве БУМ. Выводы: установлены основные закономерности парадигмы формирования профессиональной компетентности БУМ. Последующие перспективы: углубление теоретической базы педагогического применения МКТ.*

**Ключевые слова:** будущий учитель музыки, компетенция, профессиональная компетентность, музыкально-компьютерная технология, электронный музыкальный инструмент, высшее учебное заведение, теоретическая закономерность.

## SUMMARY

**Zavgorodniy Platon.** Theoretical foundations of forming competence of the future music teachers applying music and computer technologies.

*The article deals with training future music teachers at higher educational establishments. The aim is to reveal theoretical foundations of applying modern music and computer technologies (MCT) in educational process of forming professional competence of the future music teachers. Research methods are theoretical analysis of selected factors, synthesis of mathematical models, functions of influence; mathematical description of a paradigm in differential equations in the form of total differential in partial derivatives; classification and generalization of trends in MCT use. The results of the research are basic*

*theoretical patterns of tracing formation and monitoring of students' acquiring professional competence in key groups – cognitive; acmeological-activity; communicative; health-preserving; practical skills. The hierarchy of competences is shown, from key to profession-oriented and subject competences, which can be affected by MCT. The validation of methods applying MCT elements is provided according to the criteria: acquisition of music-artistic and technical MCT competence in the coordinates: the achieved level of competence – time of students' studies. **The practical value** of the research: the effective-expedient use of computer musical instruments by lecturers is classified; the algorithm of a methodological approach to implementing MCT at university classes and independent creativity of students is developed. The author considers using a number of electronic sound effects – reverberation, chorus, wah-wah, phaser, flanger, distortion, overdrive, their compatibility with fretted, bow and keyboard instruments. **Conclusions.** Using the mathematical model, basic patterns of the paradigm of educational process of forming professional competences of the future music teachers at higher educational establishments are clarified and investigated. The **prospects** for further research are deepening the general theoretical base of effectiveness of MCT application in education, revealing features of subject competences from influential factors, studying new forms and methods of MCT application in educational process.*

**Key words:** future music teachers, professional competence, music and computer technology, education paradigm, electronic musical instrument, higher education, theoretical pattern.

УДК 378.093.2:[304:005.336.2]:811.111

**Вікторія Киливник**

Вінницький обласний комунальний

гуманітарно-педагогічний коледж

ORCID ID 0000-0002-0770-265X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/156-166

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті акцентовано на зміні сутності соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, що викликана соціальною та академічною мобільністю сучасного громадянина України і полягає в допомозі йому глибоко відчувати свою приналежність до рідного народу, усвідомлювати себе громадянином батьківщини й одночасно суб'єктом полікультурної та мультілінгвальної світової цивілізації. Доведено, що використання інтегрованих завдань професійного спрямування з варіативним змістом, як одна з педагогічних умов, моделює майбутню педагогічну діяльність майбутнього вчителя іноземної мови, чим забезпечує міцність сформованості соціокультурної компетентності. Показано, що виявлення зв'язків між мовою та культурою народу, що є носієм цієї мови, будучи надзвичайно важливим в усвідомленні майбутнім учителем соціокультурних знань, не є для студента очевидним; акцентувати на ньому вдається за допомогою навідних та проблемних запитань, а також за умови групової роботи студентів. Подана порівняльна характеристика традиційних та інноваційних методів і зазначено на оптимальному їх поєднанні з метою ефективного формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.*

**Ключові слова:** соціокультурна компетентність, професійна освіта, інтеграція.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах інтеграція України до світового та європейського освітнього простору викликана зміною спрямованості професійної освіти в підготовці майбутнього вчителя іноземної мови із засвоєння знань, умінь та навичок на пошук механізму перетворення розмаїття мов і культур із чинника, що перешкоджає діалогу між представниками різних лінгвосоціумів, у засіб взаємного розуміння, збагачення та творчого розвитку соціально активної особистості. Стосовно професійної підготовки вчителя іноземної мови актуальність даної проблеми викликана зміною соціокультурного контексту вивчення іноземних мов, оскільки сьогодні стало можливим залучення як у безпосереднє, так і в опосередковане (через Інтернет) спілкування великої кількості людей різних переконань, інтересів, віку, професій, що зумовило посилення мотивації до вивчення мов міжнародного спілкування.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питанню формування професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності присвячені роботи Л. Вовк, А. Міщенко, В. Семіченко, О. Мороза, Н. Кузьміної, І. Підласого, В. Сластьоніна. Зокрема, дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів досліджувала Ю. Стиркіна. Окремі праці присвячені питанням методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи (О. Бігич, О. Бондаренко, О. Коломінова). Сучасні технології професійної підготовки вчителя іноземної мови досліджували В. Кузовлев, В. Карташова, Е. Пасов, І. Москальова та ін.

Не дивлячись на достатньо велику кількість праць, присвячених професійній підготовці майбутнього вчителя, сьогодні відсутні роботи, у яких би аналізувалися педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

**Мета статті:** визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження були використані такі загальнонаукові методи, як аналіз, синтез та узагальнення, що дозволили розкрити сутність досліджуваних педагогічних явищ.

**Виклад основного матеріалу.** Новий підхід до модернізації освіти, що пропонується багатьма сучасними вченими (В. Андрущенко, Л. Вовк, І. Бех та ін.) базується на компетентнісній основі. Сутність його полягає в конструюванні такого змісту, який «не зводиться до знаннево-орієнтувального компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій» [2, 9].

Про важливість проблеми реалізації компетентнісного підходу в системі освіти свідчить той факт, що їй присвячені роботи багатьох вітчизняних та іноземних учених і дослідників В. Болотова, А. Бараннікова,

М. Жалдака, А. Кузнєцова, Дж. Равена, С. Ракова, М. Рижова, А. Хуторського та інших. Проблемні питання взаємозв'язку компетентностей і компетенцій та їх вимірювання осмислені в роботах Н. Бібіка, Л. Ващенко, І. Єрмакова, М. Жалдака О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко.

Аналіз наукових джерел дозволив виділити педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. До педагогічних умов відносимо чинники, які закономірно створюються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та забезпечують найефективніше формування їх соціокультурної компетентності.

*Першою умовою* визначаємо використання інтегрованих завдань професійного спрямування з варіативним змістом.

Сучасному вчителю іноземної мови недостатньо вузькоспеціальних знань зі свого предмета, адже він повинен володіти вміннями формувати в учнів загальнокультурні, загальнолюдські цінності, норми поведінки в соціумі тощо засобами предмету «іноземна мова». Тому концептуально важливим є організовувати процес формування соціокультурної компетентності не ізольовано у процесі лише вивчення іноземної мови, а в комплексі, забезпечуючи цілісне формування особистості майбутнього вчителя іноземної мови, здатного ефективно розв'язувати всі складні та комплексні завдання майбутньої професійної діяльності. Тобто знання зі спеціальних предметів повинні інтегруватися й подаватися у взаємодії зі знаннями з дисциплін психолого-педагогічного циклу.

У сучасному світі інтеграція стала однією з тенденцій розвитку у сфері економіки, політики, освіти, та і практично в усіх сферах життєдіяльності людини. В. Вернадський зазначав, що «... зростання наукових знань ХХ століття швидко стирає межі між окремими науками. Вони дедалі більше спеціалізуються не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з другого, – охоплювати його з усіх точок зору» [4, 67].

У зв'язку з обсягом знань, накопичених людством на сьогодні, диференційований підхід у вищій школі сприяє високому рівню професійної компетентності майбутнього вчителя за рахунок поглиблення знань у кожній галузі. Проте, таким чином не вдається реалізувати один із важливих дидактичних принципів – принцип системності. Використання інтегрованих завдань професійного спрямування дозволяє усунути цей недолік, а також реалізувати не менш важливий принцип дидактики вищої школи: зв'язок навчання з життям.

Одним із показників високого рівня соціокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови є вміння поєднувати знання не лише з різних галузей як рідної, так і іншомовної культури, але й уміння

інтегрувати ці знання із загальнопедагогічними знаннями, уміннями та навичками. Цьому досить успішно сприяє використання інтегрованих завдань професійного спрямування з варіативним змістом.

Ідея інтегрованого підходу до навчання, енциклопедичності та взаємозв'язку знань була започаткована в роботах основоположників педагогіки Й. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, Дж. Локка, Г. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо. Розглядом проблеми реалізації інтеграційного підходу в навчанні займалися також педагоги минулого століття, зокрема В. Давидов, І. Лернер, В. Онищук, В. Паламарчук, М. Скаткін та інші. Проблемою інтеграції навчальних занять та міжпредметних зв'язків у навчанні займаються сучасні як викладачі-практики, так і науковці, зокрема Є. Глінська, І. Козловська, А. Коломієць, Б. Тітова, Г. Максимов та ін. Тобто проблема інтегрованого підходу в навчанні є досить добре розробленою в педагогіці вищої школи. Не дивлячись на це, зазначений підхід не використовувався під час формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Варіативна складова інтегрованих завдань професійного спрямування передбачає врахування індивідуальних особливостей загальнопедагогічної, психологічної та спеціальної підготовки студентів, а також психічних процесів (пам'яті, мислення, уяви тощо).

Розглянемо, що ми матимемо на увазі під професійним спрямуванням інтегрованих завдань.

Як зазначають дослідники компетентнісного підходу в системі вищої освіти І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, Я. Кічук, О. Локшина та ін., у процесі фахової підготовки вчителів при компетентнісному підході увага має акцентуватися на практичній складовій освіти, що передбачає необхідність використання знань при вирішенні нестандартних ситуацій у професійній діяльності. З позицій компетентнісного підходу рівень освіти має визначатися здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

Основними перевагами використання інтегрованих завдань професійного спрямування з варіативним змістом з метою формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови є:

1. Комплексне формування всіх складових соціокультурної компетентності (когнітивного компоненту, операційно-процесуального компоненту та мотиваційно-ціннісного компоненту).

2. Професійна спрямованість інтегрованих завдань сприяє формуванню позитивної мотивації студентів до професії вчителя і тим самим підвищується рівень знань із іноземної мови.

Інтегровані завдання професійного спрямування пропонуємо як індивідуально кожному студенту, так і для роботи в групах.

Використання інтегрованих завдань професійного спрямування виконує важливі функції у формуванні соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Розглянемо декілька основоположних з них.

*Дидактична функція* полягає в реалізації принципів системності, науковості, доступності та практичної спрямованості знань про культурні особливості рідної та іноземної нації (як під час вивчення англійської мови, так і дисциплін психолого-педагогічного циклу).

*Розвивальна функція* полягає в розвитку різних видів пам'яті та діалектичного, логічного мислення за рахунок застосування знань майбутнього вчителя іноземної мови про особливості культури, традицій, ставлення до роботи, інших людей, сім'ї тощо представників англословних країн у педагогічному процесі; пізнавальної активності майбутнього вчителя іноземної мови.

*Мотиваційна функція* полягає в тому, що під час виконання студентами таких завдань у них формується позитивна мотивація (соціальна чи пізнавальна) як до вдосконалення рівня соціокультурної компетентності в майбутньому, так і до майбутньої професії.

*Виховна функція* полягає в розвитку самостійності, активності (під час актуалізації опорних знань із педагогіки, психології, культурології на заняттях з іноземної мови), креативності у процесі пізнання соціокультурних явищ та формуванні глобального світогляду.

Варто зазначити, що загалом компетентнісний підхід в ієрархії різноманітних підходів до аналізу та організації сучасного освітнього процесу інтегрує різноманітні особистісні й діяльнісні, проблемні і технологічні аспекти, набуває ознак інтегративності, міждисциплінарності, комплексності, передбачає взаємоузгодженість освітніх програм із позицій їх доцільної спрямованості, ціннісно-змістової насиченості та культуровідповідності. Саме тому особливого значення у процесі соціокультурної компетентності набувають інтегровані завдання професійного спрямування з варіативним змістом.

Отже, використання інтегрованих завдань професійного спрямування з варіативним змістом, будучи відображенням об'єктивних міжнаукових зв'язків виступає не лише педагогічною умовою формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, а й засобом його самореалізації та саморозвитку. що сприяє озброєнню його навичками комплексного застосування набутих знань у майбутній педагогічній діяльності адекватно професійній ситуації.

*Другою педагогічною умовою формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови вважаємо акцентуацію соціокультурного компоненту у процесі викладання іноземної мови.*



Теоретичним підґрунтям формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови можна вважати відомі слова Вільгельма фон Гумбольдта про те, що «різні мови за своєю суттю, за своїм впливом на пізнання і на почуття насправді є різним світобаченням». Говорячи про навчання іноземній мові, Гумбольдт вважав, що її адекватне засвоєння передбачає отримання нової точки зору, позиції у світосприйнятті, а не підхід до неї з іншої позиції, хай і рідної мови. «Мова окреслює навколо народу, якому вона належить, коло, за межі якого можна вийти, лише вивчивши ще одну мову...» [3, 68].

Отже, соціокультурна компетентність дозволяє людям, які володіють іноземною мовою, почувати себе в культурному плані практично на одному рівні з носіями мови майже на рівних через спільну картину світу. А з іншого боку, саме це є кроком до міцного опанування студентом іноземною мовою.

Відомо, що предметом вивчення іноземної мови є не лише власне мова, але й мовленнєва діяльність, або, точніше, мовленнєва взаємодія, а також культура народу-носія мови, певні мовні, лінгвокраїнознавчі та суто країнознавчі знання. Твердження американського етнолінгвіста Едварда Сепіра «Мова – це символічний ключ до культури» можна вважати ключовим для розуміння предмета і завдань формування соціокультурної компетентності [5, 154]. Основне завдання полягає у виявленні зв'язків між мовою і культурою народу, що є носієм цієї мови.

Проте, за умови традиційного пояснювально-ілюстративного навчання досягти самостійного встановлення студентами таких зв'язків практично неможливо. Акцентувати увагу на соціокультурному компоненті в текстах чи діалогах, що пропонуються для засвоєння знань із іноземної мови в педагогічному закладі у процесі викладання іноземної мови вдається за допомогою навідних та проблемних запитань до студентів, а також за умови групової роботи студентів.

*Третьою* умовою формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови вважаємо комплексне використання традиційних та інноваційних методів навчання.

Одним із завдань іноземної мови як освітньої галузі є вироблення у студентів – майбутніх учителів іноземної мови вміння спілкуватися іноземною мовою, тобто формування комунікативних умінь: говоріння, розуміння на слух (аудіювання), читання та письма. Важливо у процесі формування соціокультурної компетентності забезпечити високий рівень зазначених комунікативних умінь.

Методом навчання в педагогічній практиці вищого навчального закладу називають упорядкований спосіб діяльності з досягнення навчально-виховних цілей [6, 209]. Відомо багато класифікацій дидактичних методів за різними ознаками: за дидактичними завданнями

(Б. Єсипов, М. Данилов та ін.), за визначенням методу навчання як способу взаємопов'язаної діяльності педагога та студентів (Ю. Бабанський, М. Поташник та ін.), за характером пізнавальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін, М. Махмутов, В. Краєвський), за відповідністю методів навчання логіці суспільно-історичного пізнання, за відповідністю методів навчання специфіці досліджуваного матеріалу і форм мислення тощо.

Аналіз наукової літератури з проблеми вибору та оптимального поєднання традиційних та інноваційних методів, що використовуються у вищих педагогічних навчальних закладах, дозволяє стверджувати, що провідною метою фактично всіх дидактичних методів є освітня, а виховна та розвивальна якщо і презентуються, то декларативно, теоретично. Варто зазначити, що досягти виховної та розвиваючої цілей навчання вдається більшою мірою під час використання саме інноваційних методів. Ця теза підтверджується багаторічним досвідом автора, спостереженнями за процесом підготовки майбутніх учителів іноземної мови в педагогічних коледжах та бесідами з колегами і студентами.

Зокрема, учасники II Всеукраїнської науково-практичної конференції в м. Харків [7], висловлюючи ідеї стосовно поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов, визначають таке поєднання чинником забезпечення дієвості знань. Дослідники у сфері педагогіки вищої школи зазначають, що навіть уміле застосування різних методів на планових заняттях не може зробити процес підготовки фахівців оптимальним без добре організованої самостійної роботи студентів [6, 210]. А досягти цього за умови наявного використання в сучасних навчальних педагогічних закладах лише традиційних методів навчання неможливо.

Вирішити проблему ефективного формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в умовах коледжу, сприяти різнобічному їх розвитку та вихованню й ефективному засвоєнню ними знань із іноземної мови, формуванню комунікативних умінь та навичок сприятиме оптимальне поєднання традиційних із інноваційними методами навчання.

До інноваційних дослідники відносять, у першу чергу, інтерактивні методи, інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ), метод проектів, кейс-технології та ін.

Інтерактивні методи науковці поділяють на групові та фронтальні. До групових відносять: роботу в парах, роботу в трійках, змінювані трійки, 2+2=4, «карусель», роботу в малих групах, «акваріум». Відповідно, до фронтальних: велике коло, мікрофон, незакінчені речення, «мозковий штурм», аналіз дилеми (проблеми), мозаїка.

Порівняльні дані щодо переваг і недоліків традиційних та інноваційних методів навчання в ході формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови відображені в таблиці 1.

Варто зазначити, що використання викладачем традиційних методів із метою формування соціокультурної компетентності за певних умов може бути цілком виправданим, скажімо, коли необхідно засвоїти достатньо великий обсяг інформації. Проте найефективнішим буде оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика традиційних та інноваційних методів навчання щодо формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови**

Методи /характеристика	Методи навчання	
	Традиційні	Інноваційні
Постановка мети	Формулюється викладачем	Формулюється у взаємодії викладача зі студентом
Мотивація	Переважно відсутня, регулювати процес вдається за допомогою стимулів	Внутрішні позитивні широкі соціальні чи пізнавальні мотиви
Роль викладача	Повністю визначає хід процесу	Співпраця, спрямована на вироблення стійкої мотивації
Роль студента	Пасивна	Суб'єкт
Тип інформаційної комунікації	Головна роль транслятора інформації	Викладач не претендує на «істину в останній інстанції», натомість організовує й заохочує отримання студентами інформації з різних джерел
Формування соціокультурної компетентності	Повністю сплановане викладачем	Планується, контролюється, коригується спільно зі студентами
Діагностика	Формальна	Гнучкі індивідуалізовані форми, самоконтроль та саморефлексія
Рівень творчості	Майже відсутній	Високий як у викладача, так і у студентів
Самовдосконалення	Відсутнє	Високий рівень мотивації до самовдосконалення соціокультурної компетентності в майбутньому
Результат	Побіжний; оцінюється переважно рівень знань із іноземної мови	Високий рівень соціокультурної компетентності; здатність до творчого застосування знань, отриманих за час навчання у практичній діяльності

Для оптимального поєднання традиційних методів навчання з інноваційними з метою формування соціокультурної компетентності

майбутнього вчителя іноземної мови вважаємо необхідним дотримання таких умов:

а) доцільність інноваційних технологій відповідно до індивідуальних особливостей студентів та рівня сформованості їх соціокультурної компетентності чи якогось із компонентів;

б) чітко сформульована мета, що може бути досягнута лише з поєднанням методів;

в) необхідний високий рівень педагогічної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу.

### **Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.**

Показником високого рівня соціокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови є вміння поєднувати знання не лише з різних галузей як рідної, так і іншомовної культури, але й уміння інтегрувати ці знання із загальнопедагогічними знаннями, уміннями та навичками.

Отже, педагогічними умовами ефективного формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови вважаємо: акцентуацію соціокультурного компоненту у процесі викладання іноземної мови, використання інтегрованих завдань професійного спрямування з варіативним змістом і комплексне використання традиційних та інноваційних методів навчання, що забезпечують найефективніше формування їх соціокультурної компетентності.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бех, І. (2002). Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа* 5, 5–6 (Bech, I. (2002). Integration as an educational perspective. *Primary school* 5, 5–6).
2. Вовк, Л. П. (1999). З'ясування дидактичної моделі науки і дисципліни. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 53, 5–10 (Vovk, L. P. (1999). Clarification of the didactic model of science and discipline. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 53, 5–10).
3. Вежбицкая, А. (1999). *Язык. Культура. Познание*. Москва (Vezhbitskaia, A. (1999). *Language. Culture. Cognition*. Moscow).
4. Вернадский, В. Н. (1997). *Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление*. Москва (Vernadskii, V. N. (1997). *Reflections of the naturalist. Scientific thought as a planetary phenomenon*. Moscow).
5. Голубовская, И. А. (2002). Этнические особенности языковых картин мира. Київ (Holubovskaia, I. A. (2002). Ethnic features of language paintings of the world. Kyiv).
6. Козяр, М. М., Козяр, М. С. (2013). *Педагогіка вищої школи*. Київ (Koziar, M. M., Koziar, M. S. (2013). *Pedagogy of higher school*. Kyiv).
7. Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань. *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (2015)*. Харківський торговельно-економічний інститут (The combination of innovative and traditional technologies of teaching Ukrainian and foreign

languages as a factor in ensuring the effectiveness of knowledge. *Materials of the 2nd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (2015)*. Kharkov Trade and Economic Institute).

## РЕЗЮМЕ

**Киливник Виктория.** Педагогические условия формирования социокультурной компетентности будущих учителей иностранного языка.

*В статье акцентировано на изменении сущности социокультурной компетентности будущего учителя иностранного языка, вызванной социальной и академической мобильностью современного гражданина Украины и заключается в помощи ему глубоко чувствовать свою принадлежность к родному народу, осознавать себя гражданином родины и одновременно субъектом поликультурной и мультилингвально мировой цивилизации. Доказано, что использование интегрированных задач профессионального направления с вариативным содержанием, как одно из педагогических условий, моделирует будущую педагогическую деятельность будущего учителя иностранного языка, чем обеспечивает прочность сформированности социокультурной компетентности. Показано, что выявление связей между языком и культурой народа, который является носителем этого языка, будучи чрезвычайно важным в осознании будущим учителем социокультурных знаний, не является для студента очевидным; акцентировать на нем удастся с помощью наводящих и проблемных вопросов, а также при групповой работе студентов. Представленная сравнительная характеристика традиционных и инновационных методов указывает на необходимость их оптимального сочетания с целью эффективного формирования социокультурной компетентности будущего учителя иностранного языка.*

**Ключевые слова:** социокультурная компетентность, профессиональное образование, интеграция.

## SUMMARY

**Kylyvnyk Victoriia.** Pedagogical conditions of formation of the sociocultural competence of the future foreign language teachers.

*The article focuses on changing the essence of the sociocultural competence of the future teacher of a foreign language, which is caused by the social and academic mobility of a contemporary Ukrainian citizen, and is to help him deeply feel belonging to his native people, to realize himself a citizen of the homeland and at the same time as a subject of multicultural and multi-lingual world civilization.*

*The aim of the article is to determine the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of formation of the sociocultural competence of the future teacher of a foreign language.*

*In order to achieve the aim of the study general scientific methods, such as analysis, synthesis and generalization were used, which allowed to reveal the essence of the studied pedagogical phenomena.*

*It is proved that the use of integrated tasks of professional orientation with variational content as one of the pedagogical conditions simulates the future pedagogical activity of the future teacher of a foreign language, which provides the strength of the formation of the sociocultural competence.*

*It is shown that the discovery of connections between the language and culture of the person who is the bearer of this language, being extremely important in the recognition of the future teacher of socio-cultural knowledge, is not obvious to the student; it focuses on*

*helping out with guidance and problem questions, as well as under the condition of group work of students. The comparative characteristic of traditional and innovative methods is presented and is indicated on their optimal combination in order to effectively form the sociocultural competence of the future teacher of a foreign language.*

*The author refers to the pedagogical conditions of effective formation of the sociocultural competence of the future teachers of a foreign language: accentuation of the socio-cultural component in the process of teaching a foreign language, the use of integrated tasks of professional orientation with variational content and the complex use of traditional and innovative teaching methods that ensure the most effective formation of their sociocultural competence.*

**Key words:** sociocultural competence, professional training, integration

УДК 378.013+780.71

Лі Ює

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0001-5934-7410

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/166-175

## КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ХУДОЖНЬО-СМИСЛОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*У статті розглянуто проблематику функціонування уявлень у музично-виконавському процесі з метою наукового обґрунтування критеріїв та показників оцінювання компонентів структури художньо-смыслових уявлень майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано. Уточнено механізми дії зазначених компонентів, на основі чого обґрунтовано когнітивно-текстологічний, досвідно-асоціативний та виконавсько-інтерпретаційний критерії їх оцінювання.*

**Ключові слова:** уявлення, художньо-смыслові уявлення, досвід, інтерпретація музичних творів, критерії, майбутні вчителі музики.

**Постановка проблеми.** Виконавська підготовка майбутніх учителів музики спрямована на розвиток їхніх фахових якостей, зокрема й творчо-аналітичних, що є актуальними в сучасному суспільному просторі. До творчо-аналітичних якостей у дослідженні належать художньо-смыслові уявлення, що забезпечують педагогічну та виконавську інтерпретацію творів музичного мистецтва. Методика реалізації координуючої функції художньо-смыслових уявлень у музично-виконавському процесі базується на поглядах психології. Зокрема, на доведеності того, що уявлення істотно оптимізують пізнавальний процес, адже: створюють образ об'єкту у свідомості, чим звільняють від необхідності багаторазового безпосереднього контакту, сприяють накопиченню інформації у стислій формі, формують індивідуально-актуалізоване ставлення до об'єкту (В. Козубовський [4]). З огляду на це, актуальною стає розробка методики формування художньо-смыслових уявлень студентів-музикантів як структури, що сприяє оптимізації таких

процесів, як-от: творче сприйняття художнього образу, досягнення змісту твору, закодованого в музичній тканині, накопичення фонду особистісно-актуалізованої художньої інформації у функціонально-продуктивній формі. З метою розробки такої методики в попередніх дослідженнях нами вивчено феномен уявлень, виявлено компоненти структури художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музики, визначено принципи й педагогічні умови їх упровадження в освітній процес, зокрема навчання гри на фортепіано. Між тим експериментальна перевірка ефективності методики передбачає розробку критеріального апарату оцінювання компонентів означеного феномену. Через механізм його застосування констатується первинний рівень сформованості художньо-сміслових уявлень та прикінцеві результати, які підтверджують або спростовують ефективність запропонованої методики. Таким чином, розробка критеріїв та показників оцінювання рівня сформованості художньо-сміслових уявлень є необхідним етапом експериментального дослідження.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз літератури показав, що вчені враховують феномен уявлень в інтерпретації музичних творів у різних аспектах. Зокрема, функціонування художніх уявлень під час візуалізації музичних творів досліджено В. Вінорадовою; інтонаційно-ладові уявлення розглянуто Є. Милосердовою. Філософський аспект формування уявлень-символів у процесі досягнення художніх текстів вивчено А. Івлєвою, А. Рафіковою, І. Щербаковою.

У музично-педагогічному контексті В. Трет'яченком розглянуто питання формування й функціонування комплексу різноманітних музично-виконавських уявлень на різних етапах музично-інтерпретаційної діяльності – від текстологічної роботи щодо дешифрування композиторського задуму, до вдосконалення виконавських уявлень під час підготовки концертного виступу [8]. Ґрунтовно досліджено різновиди уявлень музиканта-виконавця М. Бурлаковим [2].

Як втілення аспектів музичного мислення розглянуто систему слухових уявлень І. Хотенцевою [9], методичний потенціал активізації внутрішніх уявлень (слухових, психомоторних тощо) обґрунтовано у працях Л. Камалової, С. Попової.

Обґрунтуванню критеріїв оцінки сформованості різновидів уявлень у контексті музично-інтерпретаційної діяльності (виконавської та педагогічної) присвячено увагу в науковій літературі з методики музичного навчання. Зокрема О. Щербініною виведено критерії оцінювання сформованості музично-стильових уявлень, які застосовано під час поетапно-систематизованого цілеспрямованого їх формування з метою перевірки ефективності методики [11]. Бай Бінь обґрунтував критерії та показники оцінювання рівня сформованості звуко-тембральних уявлень студентів-піаністів. Означені уявлення досліджуються науковцем як

чинники внутрішньо-перцептивних процесів, що передують виникненню художньо-ціннісного ставлення до музичних звукоутворень як до інтонацій-образів [1].

Серед чинників готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності діагностовано сформованість ціннісних уявлень за ціннісно-орієнтаційним критерієм Л. Гусейновою. Музично-слухові уявлення як художньо-образні інтонаційні орієнтири, що сприяють пізнанню виразного змісту музики, оцінено Чжаном Їфу за допомогою емоційно-перцептивного критерію [10].

**Мета статті** – обґрунтувати критерії та показники оцінювання рівня сформованості компонентів художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети застосовано аналітичні методи, методи індукції й дедукції, метод теоретичного моделювання.

**Виклад основного матеріалу.** Інтерпретація музичних творів у процесі виконавської підготовки майбутніх учителів музики сприяє розвитку їх художньо-творчого мислення за умов активізації дослідницьких дій студентів щодо пошуку художньо-сміслової складової мистецького твору. Процес осягнення змістового боку музики відбувається опосередковано, через сприйняття та аналіз інтонаційних, динамічних, ладових тощо структур твору. Художньо-змістова інформація опрацьовується свідомістю, осмислюється, накопичується в пам'яті та кристалізується в художньому досвіді у вигляді художньо-сміслових уявлень музиканта-піаніста. Структура художньо-сміслових уявлень функціонує як фахово-психологічний механізм, що координує творчу музично-виконавську діяльність майбутніх учителів музики. Слід нагадати, що в нашому дослідженні ця структура є трьохкомпонентною. *Перший компонент* – музично-інформаційний, складався з таких елементів: а) музично-мовної текстологічної грамотності, що виявляється у процесі візуалізації музичних текстів на основі наявних знань; б) образно-символічної бази смислового наповнення музично-інтонаційних та інтонаційно-ритмічних еталонів, сформованої на основі існуючих канонів і стереотипів; в) пізнавальної спрямованості й настанови на осмислення контексту музично-виразних засобів.

Учені вказуючи на важливість достатнього рівню розвитку музичного інтелекту. Зокрема О. Щербініна підкреслює, що музичний інтелект є чинником автентичності процесу осягнення особливих за якістю та властивостями смислів музики. Тому під час розробки критеріїв і показників оцінювання музично-стильових уявлень учена застосовує критерії такого типу, як-от: «розвиненість мистецького тезаурусу», серед показників якого «повнота й системність музично-теоретичних знань» та «навички усвідомлювання причинно-наслідкових зв'язків стильових явищ» [11, с. 9].



Отже, О. Щербініною актуалізується феномен формування та функціонування уявлень музиканта у процесі осягнення змісту музичного твору шляхом аналізу його стильових характеристик. При чому, сформована в такий спосіб система уявлень розцінюється як фонд специфічних художньо-музичних знань. Звертаємо також увагу на «широту знань у галузі музичної тембральності» як показника когнітивно-інформаційного, операційного критерію оцінювання звуко-тембральних уявлень піаніста в дослідженні Бай Біня [1, с. 12–13].

Розробляючи критерії та показники оцінювання музично-інформаційного компоненту, ми виходили з того, що вивчення процесу трансформації смислів твору мистецтва у свідомості має розглядатися в контексті осягнення елементів музичної семіотики під час аналізу музичного тексту. Між тим смисловий шар твору мистецтва, складений із семантичних одиниць-символів, досягається особистістю у процесі пізнавальної діяльності, спрямованої на осмислення музично-виразних засобів. Отже сферою, де символи перетворюються у смислові одиниці художнього тексту, є людська свідомість. У площині музичної діяльності, це – свідомість виконавця, яка функціонує як психологічний простір формування певних уявлень. Такі уявлення виникають у результаті співвіднесення музично-семантичних (інтонаційних, динамічних, гармонійних, ритмічних тощо) одиниць-символів із елементами сформованої бази їх відповідності певним категоріям смислу. Учена Н. Коляденко доводить, що музично-художня свідомість є базовою категорією, яка охоплює всі етапи художнього процесу: творчість, мистецьку діяльність і функціонування психологічно-матричної системи механізмів породження смислів [5, с. 9].

Усі атрибути художнього смислу закладені в тексті, лише їх треба ідентифікувати та опрацювати, зрозуміти. У зв'язку з цим, із метою оцінювання рівня сформованості музично-інформаційного компоненту доцільно вводити *когнітивно-текстологічний* критерій, адже від якості процесу пізнання текстологічних одиниць музичного твору залежить інформативність художньо-смислових уявлень та, як наслідок, успішність подальшої музично-виконавської й педагогічної інтерпретації. У зв'язку з цим, показниками когнітивно-текстологічного критерію визначено: а) ступінь сформованості аналітичних умінь щодо виявлення смислів музичного твору під час роботи над текстом; б) рівень знань художньо-інформативного, музично-семантичного характеру (тобто рівень музично-мовної текстологічної грамотності); в) міра розуміння музичних інтонаційно-ритмічних, динамічних, ладових тощо побудов як образів, що символізують відповідні явища людського буття й наявність спрямованості пізнавальної діяльності на осмислення музично-виразних засобів у даному контексті. У цілому цей критерій охоплює гнучкість художнього мислення, свідомості та музичний інтелект.

*Другий компонент* структури художньо-сміслових уявлень – дослідно-асоціативний, до складу якого входять: а) вітагенний досвід особистості та його вплив на якість і зміст образно-сміслових уявлень; б) фонд художньо-образних асоціацій, заснований на художньому досвіді особистості; в) індивідуальні інтенції особистості у сфері смислових асоціативних зв'язків, що основані на наявних ціннісних орієнтаціях і духовно-творчих властивостях та можливостях особистості.

У контексті психології творчості функція уявлень у формуванні художнього досвіду розглядалася Б. Тепловим. Зокрема, науковець звертав увагу на те, що художній образ синтезується із суб'єктивних уявлень автора про явища людського буття й закономірності їх утілення засобами мистецтва [7]. Отже, уявлення, сформовані в результаті набуття досвіду, покладені до основи мистецтва. Проте, процеси сприйняття та інтерпретації твору мистецтва також підпадають під вплив структури суб'єктивних уявлень особистості, які складають художній досвід.

У цьому контексті І. Хотенцева наголошує на тому, що інформація, яка «закодована» автором «у творі музичного мистецтва за допомогою специфічних засобів музичної мови розшифровується реципієнтом з урахуванням життєвого досвіду». Отже, фаховий досвід музиканта, згідно з І. Хотенцевою, формується у процесі музичного мислення, яке науковиця розуміє як «переосмислення та узагальнення життєвих вражень, що відображається у свідомості людини через музичний образ» [9].

Отже, з метою виведення критерію оцінки впливу досвіду на якість і зміст образно-сміслових уявлень доцільно розглянути процес асоціювання художньої інформації з даними життєвого досвіду особистості. Досвід зовнішній нерозривно пов'язаний із досвідом внутрішнім, адже інформація, що поступає, піддається у свідомості людини аналізу й перероблюється в особистісно-актуалізовані уявлення про оточуючий світ. Розуміння значущості цього процесу знайшло відображення в обґрунтуванні категорії *вітагенний досвід* (А. Белкін). У межах *технології вітагенної освіти* А. Белкіна (що її представлено в «Енциклопедії освітніх технологій» Г. Селевко) пропонується комплексний *метод голографічних проєкцій*, який передбачає «розкриття змісту досліджуваного знання шляхом його уявного моделювання», де «джерело його отримання ... інтелектуальні потенції самої особистості» [6, с. 114]. На наш погляд, прийоми, з яких складається даний метод, мають потужний методичний потенціал щодо експериментального дослідження системи художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музики. Розглянемо деякі з них:

- «Прийом додаткового конструювання незакінченої освітньої моделі» [6, с. 116]. Згідно з положенням технології вітагенної освіти, цей прийом є особливо ефективним щодо актуалізації творчого потенціалу особистості. Практично прийом використовується у вигляді завдань, у яких

пропонується закінчити твір, дотримуючись основної ідеї, але засновуючись на власному життєвому досвіді, стимулюванні студентів до створення власних інтерпретацій під час роботи з музичними текстами, вільними від редакторських указівок.

- «Прийом ретроспективного аналізу життєвого досвіду з розкриттям його зв'язків в освітньому процесі» [6, с. 116]. Імплементация даного прийому в контекст нашого дослідження передбачає актуалізацію індивідуальних інтенцій особистості в сфері смислових асоціативних зв'язків під час усвідомлення смислів музичного матеріалу, досягнених на перцептивному етапі роботи над твором.

- «Прийом часової, просторової, змістової синхронізації освітніх проєкцій» [6, с. 116], який передбачає викладення дидактичного матеріалу з розкриттям зв'язків між явищами в означених вимірах. У контексті дослідження художньо-смислових уявлень, застосування цього прийому сприяє актуалізації, та, одночасно, формуванню фонду художньо-образних асоціацій майбутніх учителів музики, заснованому на художньому досвіді особистості.

З огляду на зазначене, в якості другого критерію визначаємо *досвідно-асоціативний*, як такий що оцінює наявність перцептивного досвіду та його вплив на асоціативне поле студента, його активізацію під час осмислення сутності твору. Показниками другого критерію є: а) міра актуалізації впливу вітагенного досвіду особистості на зміст образно-смислових уявлень; б) ступінь сформованості фонду художньо-образних асоціацій, заснованих на художньому досвіді; в) якість активізації індивідуальних інтенцій особистості у сфері смислових асоціативних зв'язків під час роботи над твором музичного мистецтва.

*Третій компонент* досліджуваної нами структури художньо-смислових уявлень – виконавсько-інтерпретаційний, який складається з таких елементів: а) наявності сформованих, виключно піаністичних, особливостей контакту з клавіатурою й координації чуттєвих модальностей у процесі виконавства; б) творчої активності в пошуку художнього змісту твору і рефлексії цього процесу; в) умінь реалізувати сформовані художньо-смислові уявлення у виконавському процесі та в педагогічних умовах.

Даний компонент актуалізує проблематику функціонування уявлень у музично-виконавському та педагогічному процесах. Слід зазначити, що виконавський аспект уявлень ґрунтовно досліджено М. Бурлаковим. Науковець обґрунтовує підхід до музичного виконавства як до процесу «якісної конвертації знаків у рухи». При цьому керуючу функцію реалізує уява – саме уява, за висловленням науковця, є сферою генерації внутрішніх *слухових* уявлень. Спираючись на слухові уявлення, як на втілення музики у свідомості, уява, за твердженням М. Бурлакова, «маніпулює елементами музичної мови, реалізуючись у звучанні через психомоторику». Ключову роль

у цьому процесі відіграють *просторові* уявлення виконавця про точки впливу на клавіатуру, адже через такі уявлення здійснюється зв'язок між внутрішнім слухом (*передслуханням*) виконавця та його психомоторною навичкою [2].

На етапі діагностування третього, виконавсько-інтерпретаційного компоненту, актуалізується проблема вмінь реалізації художньо-сміслових уявлень під час виконавської та педагогічної інтерпретації. На успішність цього процесу впливає зміст та якість означених уявлень, сформованих на етапах попередньої роботи. За умов сформованості якісних, змістово автентичних художньо-сміслових уявлень у свідомості відтворюється внутрішня модально-пластична виконавська модель фортепіанного твору. Пластичність такої моделі забезпечує процес трансформації художньо-сміслових уявлень у слухові та рухові, які й приймають на себе координуючу функцію безпосередньо у процесі виконання. У зв'язку з цим, на етапі формування вмінь виконавсько-інтерпретаційного компоненту доцільно приділити увагу процесу підготовки студентів-музикантів до переведення художньо-сміслових уявлень до рівня слухо-рухових. У дослідженні В.Трет'яченка вказується на провідну роль слухо-рухових уявлень, як «гнучких, рухливих зв'язків між слуховими уявленнями та виконавською технікою» [8, с. 38]. Отже процес оцінювання рівня сформованості вмінь реалізовувати художньо-сміслові уявлення у виконавському процесі пов'язаний із активізацією музично-виконавських слухо-рухових навичок, у зв'язку з чим доцільно здійснювати його діагностування у процесі транспонування музичних творів.

Що стосується педагогічного аспекту, тут реалізація художньо-сміслових уявлень відбувається у процесі просвітницького педагогічного пояснення змістового боку твору. Таке пояснення, засноване на художньо-сміслових уявленнях, сформованих за умов актуалізації вітагенного досвіду, носитиме глибоко індивідуалізований, суб'єктивно забарвлений характер. Відомо, що інформація, яка носить риси суб'єктивного ставлення, краще сприймається учнями. Також важливою є готовність до педагогічної інтерпретації, зверненої до всіх рівнів чуттєвої модальності сприймаючих (аудіальної, кінестетичної, візуальної), адже структура художньо-сміслових уявлень є полімодальною.

На основі зазначеного, з метою оцінки третього компоненту обираємо *виконавсько-інтерпретаційний критерій*. За його допомогою оцінюється здатність студентів до гнучкого оперування художньо-смісловими уявленнями під час самостійної інтерпретаційної роботи над твором із використанням усього полімодального творчого ресурсу в різних формах діяльності (під час репетиційної роботи, концертних виступів, педагогічної практики, зокрема з просвітницькими аспектами). Показниками виконавсько-інтерпретаційного критерію є: а) якість сформованих піаністичних особливостей щодо контактності з клавіатурою

та координації чуттєвих модальностей у процесі виконавства; б) ступінь творчої активності в пошуку художнього змісту твору й рефлексії цього процесу; в) рівень сформованості вмінь реалізовувати художньо-сміслові уявлення у виконавському процесі та в педагогічних умовах.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Художньо-сміслові уявлення майбутніх учителів музики виконують координувальну й оптимізуючу функцію у виконавській діяльності за умов їх актуалізації як методичного ресурсу. Означена актуалізація уможливорюється шляхом розробки методичного забезпечення формування структури художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музики. Ефективність методичного забезпечення потребує розробки критеріїв та показників оцінювання рівня сформованості художньо-сміслових уявлень. Критерії та показники мають оцінювати модально-пластичну компонентну структуру художньо-сміслових уявлень. Такими критеріями обрано: *когнітивно-текстологічний, досвідно-асоціативний, виконавсько-інтерпретаційний*. У подальших дослідженнях буде конкретизовано діагностичні методи й опрацьовано практичне запровадження розроблених критеріїв та показників на етапі констатувального експерименту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бай Бін. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Одеса (Bai Bin. (2014). *Formation of sound-timbre representations of the future music teachers in the process of piano learning* (PhD thesis abstract). Odesa).
2. Бурлаков, М. С. *Методика підготовки музиканта-інструменталіста к концертному виступленню*. Довідковий центр Google Play. Режим доступу: <https://play.google.com/books/reader?id=WodJDgAAQBAJ&hl=uk&printsec=frontcover&pg=GBS.PT1> (Burlakov, M. S. *Methodology of training a musician-instrumentalist to a concert performance*. Google Play Help Center. Retrieved from: <https://play.google.com/books/reader?id=WodJDgAAQBAJ&hl=uk&printsec=frontcover&pg=GBS.PT1>).
3. Виноградова, В. С. (2013). *Визуалізація художественного пространства в произведениях О. Мессиа́на* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.02). Саратов. Режим доступу: <http://dslib.net/api/download/?id=1271668980&key=gY0py66bYorPlgpr> (Vinogradova, V. S. (2013). *Visualization of the artistic space in the works of O. Messian* (PhD thesis abstract). Saratov. Retrieved from: <http://dslib.net/api/download/?id=1271668980&key=gY0py66bYorPlgpr>).
4. Козубовский, В. М. (2008). Сущность представлений. *Общая психология: познавательные процессы*. PSYERA. Режим доступа: <https://psyera.ru/sushchnost-predstavleniy-1334.htm> (Kozubovsky, V. M. (2008). The essence of representations. *General psychology: cognitive processes*. PSYERA. Retrieved from: <https://psyera.ru/sushchnost-predstavleniy-1334.htm>).
5. Коляденко, Н. П. (2006). *Синестетичность музыкально-художественного сознания* (автореф. дис. ... мистецтвознавства: 17.00.02). Новосибирск. Режим доступа: <http://dslib.net/api/download/?id=1271668985&key=P6ZanyDP94M3neTf> (Koliadenko, N. P.

(2006). *Synesthetic musical and artistic consciousness* (DSc thesis abstract). Novosibirsk. Retrieved from: <http://dslib.net/api/download/?id=1271668985&key=P6ZanyDP94M3neTf>).

6. Селевко, Г. К. (2005). *Энциклопедия образовательных технологий*. В 2-х т. Т. 1. Москва: Народное образование (Selevko, H. K. (2005). *Encyclopedia of educational technologies*. In 2 vol. Vol. 1. Moscow: Folk education).

7. Теплов, Б. М. *Преобразование представлений в воображении*. PSYERA. Режим доступа: [https://psyera.ru/preobrazovanie-predstavleniy-v-voobrazhenii\\_7656.htm](https://psyera.ru/preobrazovanie-predstavleniy-v-voobrazhenii_7656.htm) (Teplov, B. M. *Transformation of representations in the imagination*. PSYERA. Retrieved from: [https://psyera.ru/preobrazovanie-predstavleniy-v-voobrazhenii\\_7656.htm](https://psyera.ru/preobrazovanie-predstavleniy-v-voobrazhenii_7656.htm)).

8. Третьяченко, В. Ф. (2011). *Музыкальный текст и его роль в формировании основ скрипичного исполнительства* (автореф. дис. ... докт. мистецтвознавства: 17.00.02). Новосибирск. Режим доступа: <http://dslib.net/api/download/?id=1271668988&key=CY6udszLdP6dA6jf> (Tretiachenko, V. F. (2011). *Musical text and its role in forming the foundations of violin performance* (DSc thesis abstract). Novosibirsk. Retrieved from: <http://dslib.net/api/download/?id=1271668988&key=CY6udszLdP6dA6jf>).

9. Хотенцева, И. А. (2012). *Формирование художественно-образного мышления в классе фортепиано*. Режим доступа: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3029](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3029) (Khotentseva, I. A. (2012). *Formation of artistic thinking in the class of piano*. Retrieved from: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3029](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3029)).

10. Чжан Ёфу. (2016). *Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Zhang Yifu. (2016). *Formation of artistic-figurative perception of future music teachers in the process of instrumental and performing training* (PhD thesis abstract). Kyiv).

11. Щербініна, О. М. (2005). *Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Shcherbinina, O. M. (2005). *Formation of musical-stylistic ideas of the future music teachers in the process of instrumental and performing training* (PhD thesis abstract). Kyiv).

12. Ян Венъян. (2017). *Категория пианизма в контексте исполнительской типологии фортепианного творчества* (дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.03). Одеса (Yan Wenjang. (2017). *The category of pianism in the context of the performing typology of piano creativity* (PhD thesis). Odesa).

## РЕЗЮМЕ

**Ли Юе.** Критерии оценивания сформированности художественно-смысловых представлений будущих учителей музыки.

В статье рассмотрена проблематика функционирования представлений в музыкально-исполнительском процессе с целью научного обоснования критериев и показателей оценки компонентов структуры художественно-смысловых представлений будущих учителей музыки в процессе обучения игре на фортепиано. Уточнены механизмы действия указанных компонентов, на основе чего обоснованы когнитивно-текстологический, опытно-ассоциативный и исполнительно-интерпретационный критерии их оценивания.

**Ключевые слова:** представление, художественно-смысловые представления, опыт, интерпретация музыкальных произведений, критерии, будущие учителя музыки.

## SUMMARY

**Li YuYu.** Criteria for assessing the formation of artistic-semantic representations of the future music teachers.

*In the article justification of the criteria and indicators for assessing the artistic-semantic ideas of the future music teachers has been substantiated. Component model of this phenomenon is presented. On the basis of the analysis of scientific literature it has been determined that at different stages of musical-performing training, scientists diagnose the formation of various kinds of ideas, such as: figurative-associative, intra-auditory, visual, auditory-motor, and others. The criteria for their evaluation are based on the study of the functions that these representations perform when working on a musical composition. It is shown that their structure is poly-modal, which is taken into account when developing criteria and indicators for evaluating the artistic-semantic ideas of the future music art teachers, in particular, in the process of learning piano playing.*

*Artistic-semantic representations of the future music teachers perform a coordinating and optimizing function in performing activity in the condition of their actualization as a methodological resource. This updating is made possible by developing methodological support for the formation of the structure of artistic-semantic ideas of the future music teachers. The effectiveness of methodological support requires the development of criteria and indicators for assessing the level of the formation of artistic and semantic representations. Criteria and indicators should evaluate the modal-plastic component structure of artistic-semantic representations.*

*Criteria for assessing the components and elements of artistic-semantic representations are defined as: cognitive-textual, which evaluates the level of development of musical-analytical qualities, flexibility of artistic thinking, consciousness and musical intelligence; experience-associative, which assesses presence and extent of current artistic-perceptual experience; performing-interpreting, which evaluates the ability of students to flexible manipulation of artistic-semantic representations while working on musical works in various forms of activity (performing, teaching, etc.).*

**Key words:** representations, artistic-semantic representations, experience, interpretation of musical works, criteria, future music teachers.

УДК 378.015.3:005.32:796.011.3

**Олена Петренко**

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0002-7988-1773

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/175-185

## ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВІВ ТА РУХОВИХ УПОДОБАНЬ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*Розглянуто проблему зменшення рухової активності студентської молоді. Вивчено внутрішні й зовнішні фактори, що впливають на мотивацію студенток до занять фізичними вправами під час навчання у вищому навчальному закладі. Визначено, що заняття з використанням сучасних фітнес-технологій позитивно впливають на зростання мотивації студенток, сприяють збільшенню рухової активності студентської молоді, покращенню фізичного та психоемоційного стану, а також формують звичку до постійних занять фізичними вправами та спортом.*

**Ключові слова:** *студенти, мотивація, пріоритети, фізичне виховання, рухова активність, фітнес-технології.*

**Постановка проблеми.** Метою закладу вищої освіти є підготовка якомога кращих, всебічно розвинених спеціалістів за обраним напрямом професійної діяльності. Сучасні умови життя зумовлюють таку ситуацію що, студентська молодь повинна більшість часу проводити за навчанням, сидячи за комп'ютером, вивчаючи необхідний матеріал, щоб у подальшому отримати престижну, бажано, високооплачувану роботу. Подібне становище призводить до того що, знижується рухова активність молоді, погіршується стан здоров'я, фізична та розумова працездатність, унаслідок чого зменшується загальна працездатність майбутніх фахівців.

У закладах вищої освіти (ЗВО) важливою й необхідною складовою освітнього процесу є фізичне виховання студентів. Відомо, що одним із важливих завдань фізичного виховання у ЗВО є забезпечення формування високого рівня фізичної підготовленості студентів, сприяння зростанню рівня здоров'я студентської молоді, їх фізичної й соціальної дієздатності. Тому заняття з фізичного виховання повинні бути спрямовані на розвиток професійно-важливих рухових умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Для стимулювання зацікавленості студентів до занять різними видами фізичної активності використовують різні сучасні методики та технології, від яких очікують і які спрямовані на формування інтересу до занять фізичними вправами та спортом. Слід зазначити, що особливо важливо враховувати в роботі зі студентами їх індивідуальні й фізичні здібності, це сприятиме зростанню зацікавленості та позитивного ставлення молоді до занять фізичними вправами і спортом під час навчання [8].

Перед фахівцями даної галузі виникає необхідність пошуку, розробки та впровадження інноваційних методик, які б, у свою чергу, найбільш позитивно впливали на стан здоров'я студентської молоді, фізичну підготовленість, фізичну та розумову працездатність, сприяли зростанню мотивації й формуванню звички до постійних занять фізичними вправами та спортом, а також до ведення здорового способу життя. Все це в подальшій життєдіяльності сприятиме високій та продуктивній праці на обраному підприємстві, придасть упевненості й розвине почуття самореалізації. Тому проблема вдосконалення фізичного виховання студентів та пошук шляхів покращення стану їх здоров'я є актуальною.

**Аналіз актуальних досліджень.** Специфіка занять із фізичного виховання полягає в тому, що усвідомлена інформація стає мотивованим спонуканням до виконання фізичних вправ, використання природних факторів і формування такого способу життя, який сприяв би досягненню як особистих, так і суспільних цілей. Критерієм ефективності цього процесу



має бути рівень здоров'я молоді, рівень їх фізичної працездатності й соціальної дієздатності [7].

Доведено, що необхідною умовою формування інтересу до навчальної діяльності стає надання студентам можливості проявляти самостійність та ініціативу. Науковці звертають увагу на той факт, що проблема мотивації до занять із фізичного виховання у студентській молоді є актуальною і на етапі сьогодення [3; 9].

Автори відмічають, якщо заняття проходять в активній та цікавій формі, з використанням нетрадиційних методів, то це є тим фактором, який сприятиме зацікавленості учнівської та студентської молоді до занять. Причому цікавою для них стає та робота, що вимагає великої концентрації й постійного напруження. Але величину концентрації та постійного напруження потрібно коригувати, бо це може привести до швидкого стомлення та зниження інтересу до виконання завдань [10; 15].

У найзагальнішому розумінні мотив – це те, що визначає, стимулює, побуджує людину до здійснення певної дії [6]. Тому мотив, насамперед, є спонукальною причиною, він додає поведінці людини певний напрям та змушує діяти в певному руслі. У повсякденному житті людина постійно зіштовхується з проблемою мотиву, хоча не завжди усвідомлює це. Але від мотиву великою мірою залежить кінцевий результат діяльності.

Мотивація є однією з фундаментальних проблем як вітчизняної, так і зарубіжної педагогіки та психології. Існують внутрішні й зовнішні фактори, у яких є певні розходження, що впливають на мотивацію до систематичного виконання фізичних вправ як засобу самовдосконалення у студентів. Такі зовнішні фактори, як: відвідування змагань, поради викладачів, друзів, телебачення та преси вони, є відносно рівноцінними. У свою чергу, внутрішніми факторами можна вважати знання, переконання, бажання й пошук причин, що заважають реалізувати свою мету [1].

Низька мотивація діяльності студентів пов'язана з певними факторами, що в різному співвідношенні можуть виступати відповідно до умов проживання молоді, навколишнього середовища, сімейного виховання. Коли мова йде про спеціально організовану рухову активність, необхідно з'ясувати зміст, особисту значимість цієї діяльності для того, щоб студенти усвідомлювали мету своїх дій і співвідносили їх із мотивами фізичного виховання та самовдосконалення.

Особливий статус навчальної дисципліни «Фізичне виховання» обумовлено тим, що її програма передбачає безпосереднє залучення кожного студента до занять фізичною культурою і спортом, які є сучасними засобами зміцнення здоров'я та підвищення працездатності майбутніх фахівців [13].

З досліджень Л. К. Кожевникова, Н. І. Макух, Н. В. Решетилова [4] відомо, що студентське життя – це унікальний етап становлення людини, який пов'язаний із періодом розвитку її фізичних та духовних

можливостей, бо в цьому віці відбувається інтенсивна соціалізація особистості й розуміння важливості особистого інтелектуального та фізичного розвитку як передумова успішної професійної підготовки до майбутньої творчої діяльності.

Тому вивчення мотивів і рухових уподобань студенток до занять із фізичного виховання допоможе визначити засоби фізичного виховання, які сприятимуть зацікавленості та зростанню стійкої потреби до занять фізичними вправами та спортом у студентської молоді.

**Мета статті** – визначення ставлення та рухових уподобань студенток до занять із фізичного виховання в закладі вищої освіти.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз літературних джерел, анкетування, методи математичної статистики.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення мотивів, інтересів та ставлення студенток до занять із фізичного виховання нами була використана та модифікована анкета [11], яка складалася з питань визначення мотиваційно-ціннісного ставлення студентської молоді до занять у сфері фізичної культури і спорту.

В анкетуванні взяло участь 315 студентів (із них 83 юнака і 232 студентки) 1–4 курсів Сумського державного університету.

Дані соціологічного дослідження показали що 45,2 % студентів вважають домінуючим мотивом до занять фізичною культурою і спортом розвиток фізичних якостей (сили, витривалості, спритності, гнучкості, швидкості тощо) (рис. 1).

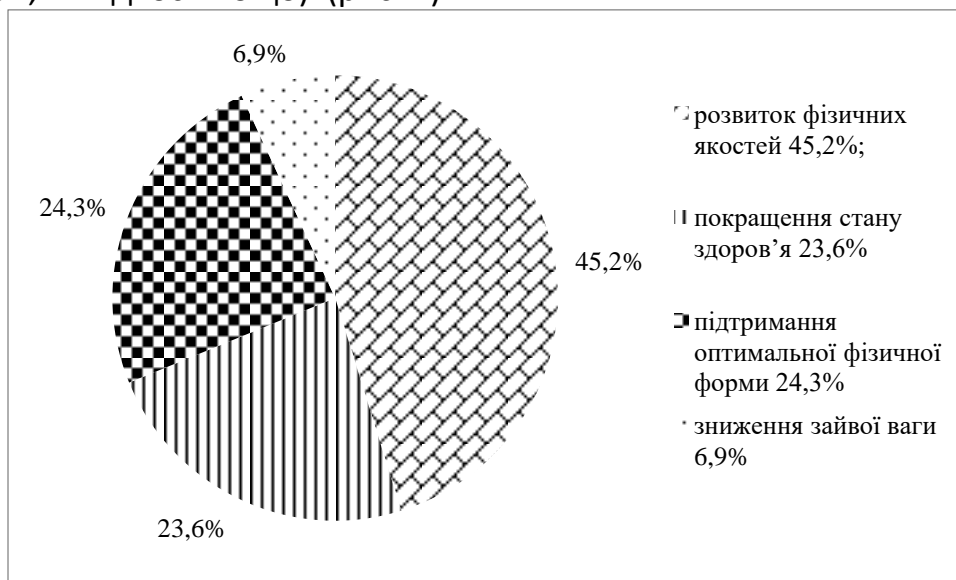


Рис. 1. Мотиви студентів до занять фізичними вправами.

Одним із головних мотивів для 23,6 % студентів є «покращення стану здоров'я». Слід зазначити, що даний мотив є пріоритетним для контингенту з вадами у стані здоров'я.

Для 24,3 % студентів головним чинником є підтримання оптимальної фізичної форми, тобто гарної фігури. Слід додати, що 6,9 % склали відповіді студентів, які вважають головним мотивом до занять спортом зниження зайвої ваги.

У процесі соціологічного дослідження ми з'ясовували, які форми занять із фізичного виховання є найбільш цікавими й подобаються студентам.

Для визначення рухових уподобань і форм проведення занять в анкеті на запитання «Яка форма проведення занять фізичною активністю Вам подобається?» 72,0 % студентів відповіли, що найкращою формою для них є заняття за вибором спортивної секції (рис. 2). Можливість обирати вільно форму занять фізичною активністю свідчить про наявність у людини усвідомленого, активного інтересу до фізичного та психічного самовдосконалення [2].

Крім цього, результати проведеного анкетування показали, що 7,2 % студентів вважають за необхідне заняття із фізичного виховання у ЗВО, а 20,8 % опитаних свідомо бажають займатися самостійно.

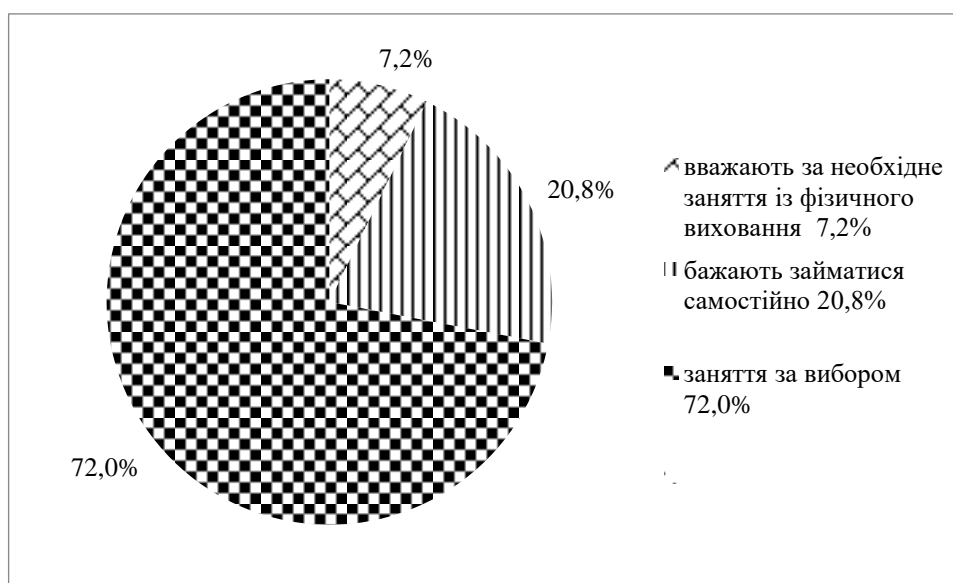


Рис. 2. Визначення пріоритетних форм проведення занять.

Відомо, що мотивація – це прагнення людини щось робити. Невмотивованість студентів до занять фізичною культурою є наслідком загальних проблем розвитку суспільства [1; 5; 12].

Потрібно зазначити, що будь-яке навчальне заняття буде ефективним лише тоді, коли людина буде проявляти психічну та фізичну активність. Саме реалізація принципу свідомості забезпечить розуміння молоддю значення й важливості занять із фізичного виховання, і, насамперед, активну поведінку студентів на таких заняттях [3].

Визначаючи потребу до занять фізичними вправами, ми в нашій анкеті поставили питання: «Ви займаєтеся спортом у вільний час?». Результати анкетування показали, що 56,6 % «займаються фізичними вправами час від часу», 18 % студентів вказали на те, що не займаються взагалі, 25,4 % – постійно займаються фізичними вправами. Ми можемо припустити, що це пов'язано з низкою причин; з низьким рівнем фізичної культури особистості, відсутністю знань, низькою мотивацією, способом життя тощо.

При визначенні рухових уподобань студентів до занять фізичною культурою та спортом було виявлено (рис. 3), що до числа найбільш популярних видів студенти (юнаки і дівчата) віднесли ігрові види спорту – 34,3 % і заняття на тренажерних пристроях – 12,6 %. Такі види занять забезпечують високий емоційний фон і гарну фізичну форму. 43,8 % студенток відповіли, що бажають займатися за різними фітнес-програмами, оскільки такі заняття сприяють зменшенню зайвої ваги й покращують фігуру. 9,4 % студентів обрали інші види фізичної активності, до яких увійшли плавання, різні види рекреації, прогулянки на велосипеді тощо.

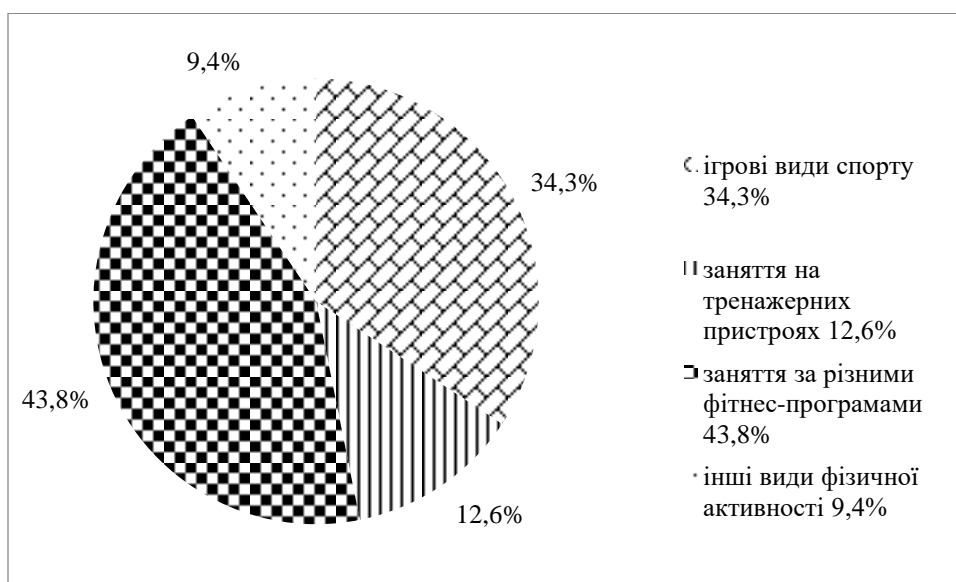


Рис. 3. Рухові вподобання студентів.

Відомо, що інтерес є одним із найсильніших мотивів. Однак викликати в людини стійкий інтерес до занять фізичною культурою непросто. Але цього можна досягти планомірною працею протягом усього часу навчання, використовуючи відповідні прийоми, методи й засоби [11].

У результаті анкетування нами було встановлено, що основними факторами, які визначають інтерес до занять із фізичного виховання, є сучасні інноваційні програми та методики (табл. 1).

Таблиця 1

**Фактори, які визначають інтерес студентів до занять  
із фізичного виховання (n=315)**

№	Варіанти відповідей	Кількість відповідей (%)
1.	Використання сучасних інноваційних програм та методик	38,2 %
2.	Різноманітність занять	29,3 %
3.	Індивідуальний підхід	18,2 %
4.	Організація занять	14,3 %

Результати дослідження мотиваційних інтересів та рухових уподобань студентів показали, що програми занять із використанням сучасних інноваційних видів рухової активності є пріоритетними у студентської молоді.

Результати анкетування показали, що причини, які заважають займатися фізичними вправами та спортом (рис. 4), наступні: 65,4 % студентів відповіли, що їм не вистачає часу, оскільки його поглинає основне навчання; 28,3 % опитаних студентів відповіли, що займатися спортом їм заважають інші причини (сім'я; спілкування з друзями тощо); 6,3 % студентів указали, що взагалі не займалися й не бажають займатися фізичними вправами.

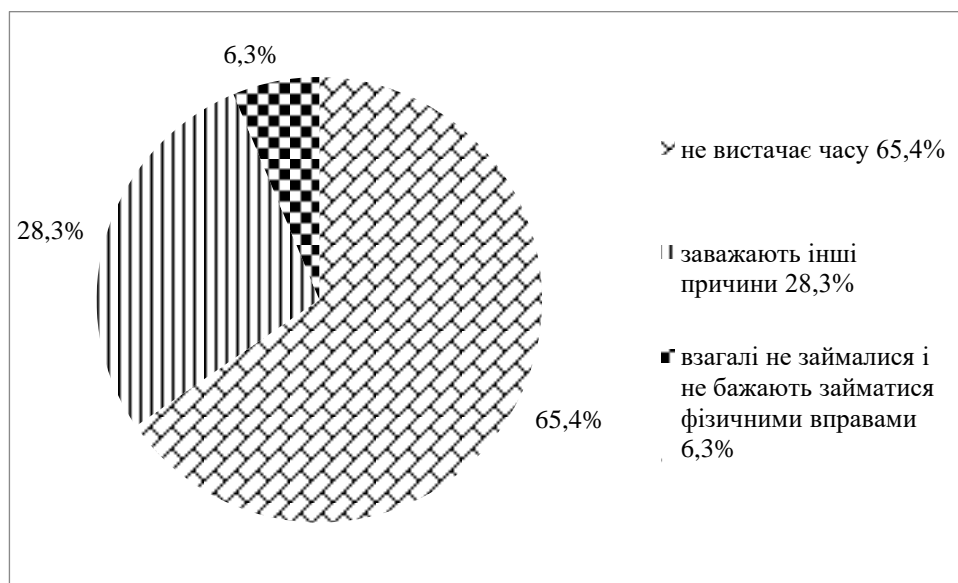


Рис. 4. Причини, що заважають студентам займатися фізичними вправами та спортом.

На питання «Чи потрібні заняття фізичною культурою та спортом у ЗВО?» 62 % студентів відповіли, що «вважають за необхідне!», уточнюючи вище зазначене. На жаль, є 38 % відповідей, що вказують про негативне

ставлення до фізичної культури. Такі відповіді налаштовують на ретельний аналіз існуючих програм із фізичного виховання.

Недостатній рівень організації занять із фізичного виховання у ЗВО, а саме, дотримання загальноприйнятих програм і невикористання сучасних методик та фітнес-технологій і є тими самими факторами, які понижують інтерес у студентів до занять із фізичного виховання.

Існуюча організація фізичного виховання у ЗВО є недостатньо ефективною для підвищення мотивації більшості студентів до занять фізичними вправами та спортом.

Вивчення мотивів студентів надають можливість виявити суб'єктивний погляд, а отже, і значимість фізкультурно-оздоровчої діяльності й особливості орієнтації студентської молоді на даний вид діяльності.

Таким чином, посилаючись на результати анкетування можна відзначити чинники, які сприяють формуванню мотивації студентів до занять фізичною культурою та спортом:

- урахування індивідуальних особливостей студентів;
- пошук нових, нетрадиційних методів та методик проведення занять;
- зміна підходів до організації занять.

Для побудови занять із фізичного виховання, в оздоровчих цілях, нами були визначені сучасні фітнес-технології та програми, які викликають інтерес у студентів, а саме: пілатес, аквафітнес, різні види аеробіки, йога, стретчинг та інші.

Результати анкетування засвідчили, що 43 % студенток виявили зацікавленість до занять за методикою Пілатеса, 32 % бажають займатися аквафітнесом та 25 % студенток зацікавлені іншими видами аеробіки (йога, стретчинг тощо).

Таким чином, можна констатувати, що стимулюванню активності студентів до фізкультурної діяльності сприятиме вдосконалення процесу фізичного виховання в закладі вищої освіти за рахунок інноваційних видів рухової активності, тим самим забезпечуючи гарну фізичну підготовку молоді. Отже, головною метою фізичного виховання має стати формування позитивного ставлення та виховання стійкої потреби у студентській молоді до постійних занять фізичними вправами та спортом, сприяння свідомої необхідності до ведення здорового способу життя.

#### **Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.**

1. Результати проведеного анкетування підтверджують дані про зниження рівня мотивації у студентської молоді до занять із фізичного виховання у ЗВО.

2. З метою підвищення інтересу студентів до занять різними видами рухової активності та до ведення здорового способу життя необхідно: по-перше, упроваджувати в навчальний процес сучасні технології; по-друге,

обов'язковий індивідуальний підхід (урахування потреб та можливостей студентів); по-третє, покращення матеріальної бази та підвищення кваліфікації фахівців.

Отримані дані анкетування були враховані нами під час подальших досліджень та при розробці методики й моделюванні занять із фізичного виховання.

У подальшому дослідження будуть спрямовані на розробку та впровадження фітнес-технології з використанням засобів пілатесу, спрямовану на покращення фізичних якостей студентів для їх професійної діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Захаріна, Е. А. (2008). *Формування мотивації до рухової активності в процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів* (автореф. дис. кандидата наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02). Київ (Zakharina, E. A (2008). *Formation of the motivation the motor activity in the process of students` physical education at higher education institutions* (PhD thesis abstract). Kyiv).
2. Іваній, І. В., Сергієнко, В. М. (2016). *Психологія фізичного виховання та спорту*. Суми: ФОП Цьома С. П. (Ivanii, I. V., Serhiienko, V. M. (2016). *Psychology of physical education and sport*. Sumy: PPE Tsioma S. P.).
3. Клімакова, С. М. (2012). Аналіз стану фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 8, 36–39 (Klimakova, S. M. (2012). The analysis of the condition of physical education in higher educational establishments. *Pedagogy, psychology and methodological-biological problems of physical education and sport*, 8, 36–39).
4. Кожевников, Л. К. (2013). Здоровый образ жизни и культура досуга современной студенческой молодежи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 107, 170–174 (Kozhevnikov, L. K. (2013). Healthy lifestyle and leisure culture of modern student youth. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 107, 170–174).
5. Косинський, Е. (2011). Самооцінка стану здоров'я студентів і їх мотивація до занять фізичним вихованням. *Молода спортивна наука України*, 15, 106–109 (Kosynskyi, E. (2011). Self-assessment of students' health and their motivation to physical education. *Young sports science of Ukraine*, 15, 106–109).
6. Круцевич, Т. Ю. (2000). Приоритетные мотивы подростков к занятиям физической культурой и спортом. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету*, 7, 96–103 (Krutsevich, T. Yu. (2000). Priority motives of adolescents for physical education and sport. *Scientific Notes of the Ternopil State Pedagogical University*, 7, 96–103).
7. Круцевич, Т. Ю., Воробйов, М. І., Безверхня, Г. В. (2011). *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді*. Київ: Олімпійська література. (Krusevych, T. Yu., Vorobiov, M. I., Bezverkhnia, H. V. (2011). *Control in the physical education of children, adolescents and young people*. Kiev: Olympic literature).
8. Лоза, Т., Хоменко, О. (2016). Мотивація студентів аграрних ВНЗ до занять фізичною культурою та спортом. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 3, 115–118 (Loza, T., Khomenko, O. (2016). Motivation of students of agrarian universities to physical education and sport. *Sports Bulletin of Pridniprov'ia*, 3, 115–118).

9. Оксьом, П. М. (2013). Особливості фізкультурно-оздоровчої рухової активності студенток вищого педагогічного навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 107, 258–260 (Oksiom, P. M. (2013). Features of physical education and recreational motor activity of students of a higher pedagogical education institution. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 107, 258–260).

10. Пархоменко, О. П. (2013). Вивчення рівня фізичної підготовленості студенток економічної спеціальності. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2, 116–119 (Parkhomenko, O. P. (2013). Studying the level of physical training of students of economic specialty. *Sports Bulletin of Pridniprov'ia*, 2, 116–119).

11. Петренко, Н. В. (2015). *Оптимізація фізичної та розумової працездатності студентів економічних спеціальностей засобами аквафітнесу* (дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02). Київ (Petrenko, N. V. (2015). Optimization of physical and mental working capacity of students of economic specialties by means of aqua-fitness (PhD thesis). Kiev

12. Пилипей, Л. П. (2012). Вивчення мотивів та інтересів студенток економічних спеціальностей до занять фізичними вправами та спортом. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2, 104–107 (Pylpey, L. P. (2012). Studying the motives and interests of students of economic specialties for physical exercise and sport. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 2, 104–107).

13. Плачинда, Т. С. (2008). *Педагогічні умови стимулювання активності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до фізкультурної діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград (Plachynda, T. S. (2008). *Pedagogical conditions of stimulation of the activity of students from higher pedagogical educational establishments to physical culture activity* (PhD thesis abstract). Kirovograd.

14. Салатенко, І. О. (2012). Шляхи покращення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів економічних спеціальностей. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 11, 90–94 (Salatenko, I. O. (2012). Ways of improving professional-applied physical training of students of economic specialties. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 11, 90–94).

15. Шиян, Б. М. (2008). *Теорія і методика фізичного виховання школярів*. Тернопіль: Богдан (Shyian, B. M. (2008). *Theory and methodology of schoolchildren's physical education*. Ternopil: Bohdan).

## РЕЗЮМЕ

**Петренко Елена.** Характеристика мотивов и двигательных интересов студентов к занятиям по физическому воспитанию.

Рассмотрена проблема уменьшения двигательной активности студенческой молодежи. Изучены внутренние и внешние факторы, влияющие на мотивацию студенток к занятиям физическими упражнениями во время обучения в высшем учебном заведении. Определено, что занятия с использованием современных фитнес-технологий положительно влияют на рост мотивации студенток, способствуют увеличению двигательной активности студенческой молодежи, улучшению физического и психоэмоционального состояния, а также формируют привычку к постоянным занятиям физическими упражнениями и спортом.

**Ключевые слова:** студенты, мотивация, приоритеты, физическое воспитание, двигательная активность, фитнес технологии.



## SUMMARY

**Petrenko Elena.** Characteristics of motives and motor interests of students to physical education lessons.

*There was considered the problem of reduction the motor activity of student youth. The internal and external factors that influence the motivation of students to taking physical exercises while studying at a higher educational establishment was studied. It has been determined that classes with using modern fitness technologies positively influence the growth of student motivation, increase the student's motor activity, improve the physical and psycho-emotional condition, and also form a habit of regular physical exercise and sport.*

*The purpose of a higher education institution is to prepare the best possible, well-developed specialists in the chosen direction of professional activity. Modern life makes such a situation that students should spend most of their time studying, sitting at a computer, learning the necessary material in order to receive a prestigious well-paid job. This situation causes the decrease of student's motor activity, worsening physical and mental health, which reduces the overall capacity of the future specialists.*

*So we can establish, that stimulation of students' interest in physical activity will improve the process of physical education at the higher educational establishments. The innovative types of motive activity will provide good physical preparation of young people. Thus, the main idea of physical education must be forming positive relation and training of students' necessity to the constant physical exercises and sport, assistance of understanding the necessity of maintaining the healthy lifestyle.*

*The survey data was taken into account during further research and in the development of methodology and styling of physical education.*

*In the future, research will focus on the development and implementation of fitness technology using pilates, aimed at improving the physical qualities of students for their professional activities.*

*The purpose of the article is determination of the attitude and motive preferences of students to physical education at a higher education institution.*

*Methods of research: theoretical analysis of literary sources, questionnaires, methods of mathematical statistics.*

**Key words:** students, motivation, priorities, physical education, motor activity, fitness technologies.

УДК 37.091.2–047.36

**Paweł Plaskura**

*Jan Kochanowski University,*

*Branch in Piotrków Trybunalski*

ORCID ID 0000-0002-8257-781X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/185-196

## ASSESSING THE QUALITY OF THE DIDACTIC PROCESS ON THE BASE OF ITS MONITORING WITH THE USE OF ICT

*The article deals with the problem of evaluating and ensuring the quality of the didactic process with the use of modern technologies, which makes it possible to solve the problem of objectivity in the assessment of the didactic process. The current problem is to use the proprietary platform QUELA for managing the learning process and the Dero*

*microsystems simulator used to model individual learning process for each student. The implementation of this problem requires an interdisciplinary approach and is an integration of knowledge in the fields of pedagogy, psychology, computer science, electronics and ergonomics. The best results are obtained by mixing traditional methods with innovative technologies, which leads to mixed education (b-learning). The article focuses on the issue of monitoring the didactic process, ensuring fair assessment of students' knowledge and prevention of poor quality of the didactic process.*

*If the didactic process is carried out in an educational environment using ICT on the platform Quela, it is possible to identify the quality of students' knowledge based on the analysis of activity data, i.e.:*

- *frequency of using materials;*
- *length of time of using materials;*
- *type of materials that have been used.*

*If there is a discrepancy between the predicted and received assessment, an analysis of the causes of this phenomenon should be made. The reasons can be:*

- *unethical behavior of the student during the exam (copying);*
- *using other sources outside the system;*
- *initial knowledge, which the student did not disclose during the preliminary test.*

*In the case when the lecturer is not sure about the quality of assessment, he should use knowledge verification mechanisms, including, for example, additional verification of knowledge – a repeated test or a narrative diagnostic interview. The results of the additional verification of students' knowledge ensure an objective approach to their assessment and improve the quality of education. The use of the ICT on the platform Quela system enables an objective implementation of an individual approach to monitoring the level of knowledge of students and preventing the negative effects of the learning process. In the sense of the ethics of behavior of students and lecturers, the exam assessment isn't accidental but predictable and depends on the effort attached by the student. It is fair and implements the democratic principles of education.*

**Key words:** *monitoring, didactical process, modeling, quality, assessment, objectivity, democratization, ICT.*

**Introduction.** The article presents the problem of evaluation of the didactic process with the help of ICT system to manage the didactic process using the platform Quela [21, 28] and the simulator of the microsystems Dero [20] that enables description of the didactic process. The system makes it possible to solve the objectivity problem of assessing the didactic process. The relevant problem is the using of ICT as the tools of modeling and monitoring the quality of the learning process. The implementation of this problem requires an interdisciplinary approach and is an integration of knowledge in the fields of pedagogy, psychology, computer science, electronics and ergonomics. The best results are obtained by mixing traditional methods with innovative technologies, which leads to blended education (b-learning). Modeling process requires the use of advanced technologies. Monitoring of the didactic process is a very current problem in terms of ensuring its quality. The monitoring process in traditional terms is a time-consuming process. It requires involvement of people and resources. Modern information technologies can

help in the quality monitoring process; they can give it ergonomic features. The most important issues of monitoring the teaching process are:

- ensuring fair assessment of students' knowledge;
- preventing the poor quality of the teaching process.

**Analysis of relevant research.** Problems related to the modeling of the didactic process and remote education were highlighted in the writings of Polish scholars, among others: B. Kędzierska [15; 14] (competences), P. Różewski, E. Kusztina, R. Tadeusiewicz, and O. Zaikin [24] (distribution of competences in the education system), P. A. Woźniak and E. J. Gorzelańczyk [26; 27], (SuperMemo material repetition algorithm), W. Furmanek [5], B. Polak [22], Cz. Kupisiewicz [13]. In the world this subject was dealt with, among others S. S. Buckingham and C. R. Deakin [1], M. A. Chatti, A. L. Dychhoff, U. Schroeder, and H. Thus [2], M. K. DiBenedetto and H. Bembenutty [3], G. Gray, C. McGuinness, P. Owende, and A. Carthy [7], A. Jonsson, J. Johns, H. Mehranian, I. Arroyo, B. Woolf, A. Barto, D. Fisher, and S. Mahadevan [11], R. J. Mislevy, J. T. Behrens, and K. E. Dicerbo [16], Z. A. Pardos, R. S. J. Baker, S. M. Gowda, and N. T. Heffernan [19], J. Herszage and N. Censor [8], M. J. Jaap, J. M. J. Murre, and J. Dros [10], D. C. Rubin, S. Hinton, and A. Wenzel [23], J. R. Whitlock, A. J. Heynen, M. G. Shuler, and M. F. Bear [25], G. Fioretti [4], M. C. F. Panadero, A. Pardo, J. F. Panadero, and A. M. López [17], W. Horton [9], R. M. Gagne et al. [6], A. Pardo [18], S. Juszczak [12]. These issues have been dealt with by the author of the article for over 10 years. This topic requires further deepening.

**The aim of the article** is to show the use of information technology in solving the problem of ensuring the quality of the didactical process in higher education.

**Research methods.** To achieve the set goal, theoretical methods of research were used: systematic analysis, comparison and generalization of the relevant results of research in the international space for studying the approaches to monitoring the didactic process; systematization of pedagogical experience using ICT for model and simulation students' learning activity. The practical testing of the efficiency of the described pedagogical approaches to the assessing students learning activity using ICT in the process of training of the future employees in the sphere of national security have been conducted with the help of pedagogical observation, experimental research and interpretation of the obtained data.

**Results and discussion.** The approach presented in the work enables the implementation of generalized stages of monitoring in terms of individual cognitive processes of students. The project designed and implemented by the author is a system that combines the didactic process, modern technologies and cognitive processes in terms of monitoring issues to ensure high quality of education. The issues of modeling and simulation of the didactic process can be used in order to:

- determine the effects of course education;
- design the course or student's activity in terms of maintaining the appropriate level of knowledge;
- monitor the effects of education.

The article presents real examples of simulations of designed courses and individual monitoring of the didactic process. For the needs of the above mentioned tasks it is required: having an electronic system for monitoring the didactical process (Quela), introducing the electronic course structure to the system, describing individual materials with appropriate sets of parameters, having the competence of the lecturers in the use of the system and analysis of the results, students having competence in the field of information technology and use of the Quela system to analyze the results obtained.

Examples of monitoring of the quality of the didactic process using the Quela system are presented. Two courses for students of faculty of social sciences specialty "National security" at the Jan Kochanowski University (Poland) conducted in the years 2012–2014 were analyzed. The result of the exam (on a scale of 0–100 points) was converted into a grade according to the scale contained in the Table 1.

Table 1

Points to grades converter		
Points	Grade	
0 – 50	2.0	unsatisfactory
51 – 60	3.0	satisfactory
61 – 70	3.5	satisfactory+
71 – 80	4.0	good
81 – 90	4.5	good+
91 – 100	5.0	very good

The Quela [21, 28] system was used to monitor the didactic process for 377 students. In the following, the actual results of the didactic process for three selected students for two different courses carried out with an interval of one year will be presented.

The *Information Technology* (TI) course was run on the first semester of studies in the academic year 2012–2013. The course consists of eight practical lessons (C1.8), to which didactic materials in electronic form were prepared. At the end of the course, a knowledge test, consisting of 10 questions was carried out. The questions covered all topics. The Table 2 presents the organization of the designed real course for one of the student groups.

Table 2

<b>Designed organization of the TI course</b>			
ID	Resource	TD	PW
C1	C1.du	2012-10-15T11:35:11	10min
C1	W1.du	2012-10-15T11:45:00	90min
C1	W1.du	2012-10-16T18:30:00	90min
C2	W3.du	2012-10-22T11:30:00	90min
C2	W3.du	2012-10-22T11:30:00	90min
C2	W3.du	2012-10-29T11:30:00	90min
C3	C4.du	2012-11-05T11:30:00	90min
C3	C4.du	2012-11-06T18:30:00	90min
C4	C5.du	2012-11-12T11:30:00	90min
C4	C5.du	2012-11-19T11:30:00	90min
C5	C6.du	2012-11-26T11:30:00	90min
C5	C6.du	2012-12-03T11:30:00	90min
C6	C7.du	2012-12-10T11:30:00	90min
C7	C7.du	2012-12-17T11:30:00	90min
C8	W1.du	2013-01-07T11:30:11	90
EXAM	TI.exam	2013-01-14T11:30:00	30min
CE	TI.du	2013-01-21T11:30:00	30min

The default parameters of the element models describing the learning process were adopted. The minimum score of the exam was assumed at the level of 0.51, i.e. 51 pts (3.0 score – Table 1). The simulation results of the designed course are shown in the Figure 1. The figure shows the course of changing the level of knowledge over time related to forgetting (TI – *Simulated Knowledge*). Based on the results of the simulation, it can be seen that at the moment of the exam the expected level of knowledge of the student should reach the level of about 0.77, i.e. 77 points, which gives the assessment of 4.0 (Table 1). Achieving a lower level by students means that the workload was insufficient, there was absenteeism or the material was not repeated. A course simulation for three sample students was carried out. Initial knowledge of students was tested. None of the students had initial knowledge of the material covered by the program. The simulation results are shown in the Figure 1.

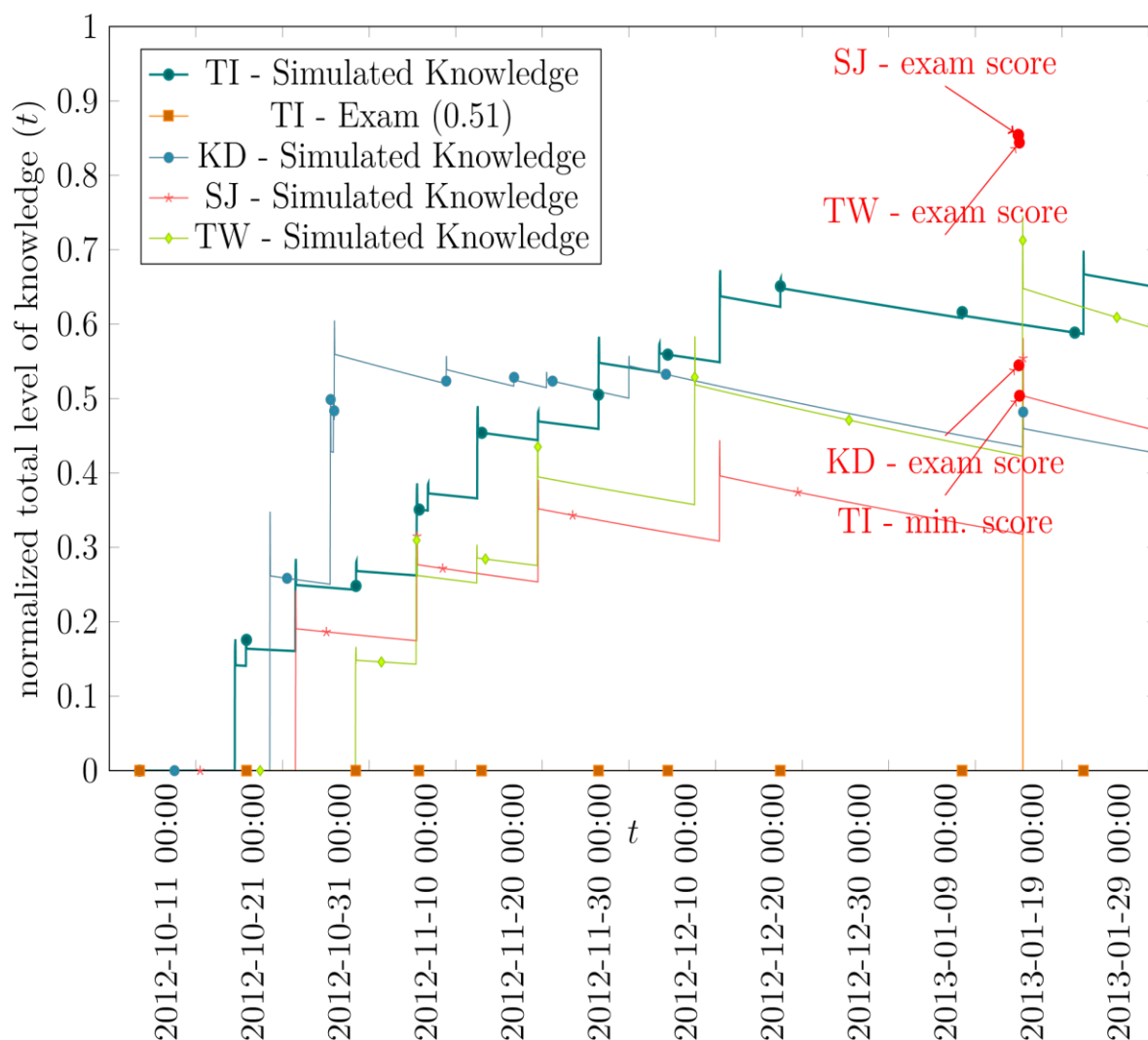


Figure 1. Results of simulation of the didactic process for the TI course.

The simulated course of the level of knowledge and the level checked at the moment of the exam is presented. The results of the pass were converted to the normalized level. Changes in the level of knowledge are related to the effect of learning (rapid increases) and forgetfulness (gentle decreases). At the end of the course, the credit presented in the figure as a vertical bar took place. The evaluation of knowledge was planned on January 14, 2013. In the next class, on January 21, 2013, the exam was discussed and the selected material was repeated.

The Figure 1 shows a short replay of material by the student KD. Theoretically, the repetition should raise the level of simulated knowledge, but it did not happen. In this case, the predicted and actual levels of knowledge are almost identical. Although the simulated result is slightly lower than the result achieved, the student received the rating 3.0 (Table 1). The results of simulation of the didactic process for the student SJ (Figure 1) do not match the real level of knowledge. The difference is 2 grades. You can't see any additional student activities outside of the classroom. There is no activity from mid-December to completion in January. Before the completion of the test, a short

repetition of the material was made. Nevertheless, the student received the grade 5.0 (Table 1). This indicates the use of other sources or knowledge of issues, which was not confirmed in the input test.

The learning activity of the student TW (Figure 1) began about a month after the course starting. Visible is the lack of activity during the last month – from mid-December to mid-January. In spite of this, TW student received the grade 5.0. This indicates the use of other sources or knowledge of issues, which was not confirmed in the input test. Before the completion of the test, a material repetition was made. In this case, the predicted and actual levels differ by one rating. Based on the simulation, the student should receive the 4.0 grade (Table 1), while the student received the 5.0 grade.

The *Information Security* (BI) course was run in the sixth semester of studies in 2014. The course consisted of seven lectures (W1.7) and five practical lessons (C1.5). The training and lecture materials as well as relevant tasks to be carried out were available in electronic form. At the end of the course, a knowledge test was carried out. The result of the test was converted into a grade according to the scale from the Table 1. The organization of the actual course is presented in the Table 3.

Table 3

#### Designed organization of the BI course

ID	Resource	TD	PW
W1	W1.du	2014-03-09T08:00:00	30min
W2	W2.du	2014-03-09T08:31:00	60min
W3	W3.du	2014-03-09T09:40:00	90min
W4	W4.du	2014-04-06T15:55:00	90min
W5	W5.du	2014-04-06T17:35:00	90min
W6	W6.du	2014-04-06T19:15:00	45min
C1	C1.du	2014-04-13T08:00:00	90min
C2	C2.du	2014-04-13T09:40:00	90min
W7	W7.du	2014-04-27T18:30:00	45min
C3	C3.du	2014-05-31T09:40:00	90min
C4	C4.du	2014-05-31T11:30:00	90min
C5	C5.du	2014-05-31T13:30:00	90min
EXAM	TI.exam	2014-06-30T17:30:00	45min

The default parameters of the element models describing the learning process were adopted. The result of the final exam was adopted at the level of



0.51, i.e. 51 pts (3.0 score – Table 1). The simulation results of the designed course are shown in the Figure 2. The Figure 2 presents changes in knowledge level in time related to forgetting (*Simulated Knowledge*). Based on the results of the simulation, it can be seen that at the moment of the exam the student's expected level of knowledge should reach about 0.73, i.e. 73 points, which gives the assessment of 4.0 (Table 1).

The courses were simulated for three of the same students who had previously completed the TI course. Initial level of students' knowledge was tested. None of the students had initial knowledge of the material covered by the program. The level of initial knowledge was zero.

Although the course started in March, the first activity was registered for the student KD in May (Figure 2). Thus, the period of study was shorter but more intense. Unfortunately, student activity was not registered before the exam itself. This may indicate that the student used materials previously downloaded from the platform or from his own notes. Unfortunately, you can't tell for sure. Some indication is the slightly better result of the exam in relation to the simulated value. A short repetition of the material took place before the exam. Unfortunately, the student was not able to use the repetition of knowledge. He received the previously passed 3.0 rating (Table 1).

Student SJ works regularly from the beginning of the course (Figure 2). There is no activity in the last period before the exam, which may indicate that you use other materials, because it is unlikely that the student could pass this course without repetition of the material before the exam.

Based on the results of the simulation, it can be seen that at the moment of the exam the expected level of knowledge almost coincides with the achieved result of 4.5 (Table 1).

The TW student's activities are recorded from the beginning of the course (Figure 2). There is no activity in the last period before the exam, which may indicate that the student used other materials. As in the case of the student SJ, it is unlikely that the student could pass the exam without repetition of the material. Based on the results of the simulation, it can be seen that at the moment of the exam the student's level of knowledge should reach the level of about 0.67, i.e. 67 points, which gives the rating 3.5 (Table 1), but in reality, it reached the level of 0.95, i.e. 95 points which gives the rating of 5.0.

**Conclusions.** If the didactic process is carried out in an educational environment using ICT on the platform Quela, it is possible to identify the quality of students' knowledge based on the analysis of activity data, i.e.:

- frequency of using materials;
- length of time of using materials;
- type of materials that were used.

If there is a discrepancy between the predicted and received assessment, an analysis of the causes of this phenomenon should be made. The reasons can be:



- unethical behavior of the student during the exam (copying);
- using other sources outside the system;
- initial knowledge, which the student did not disclose during the preliminary test.

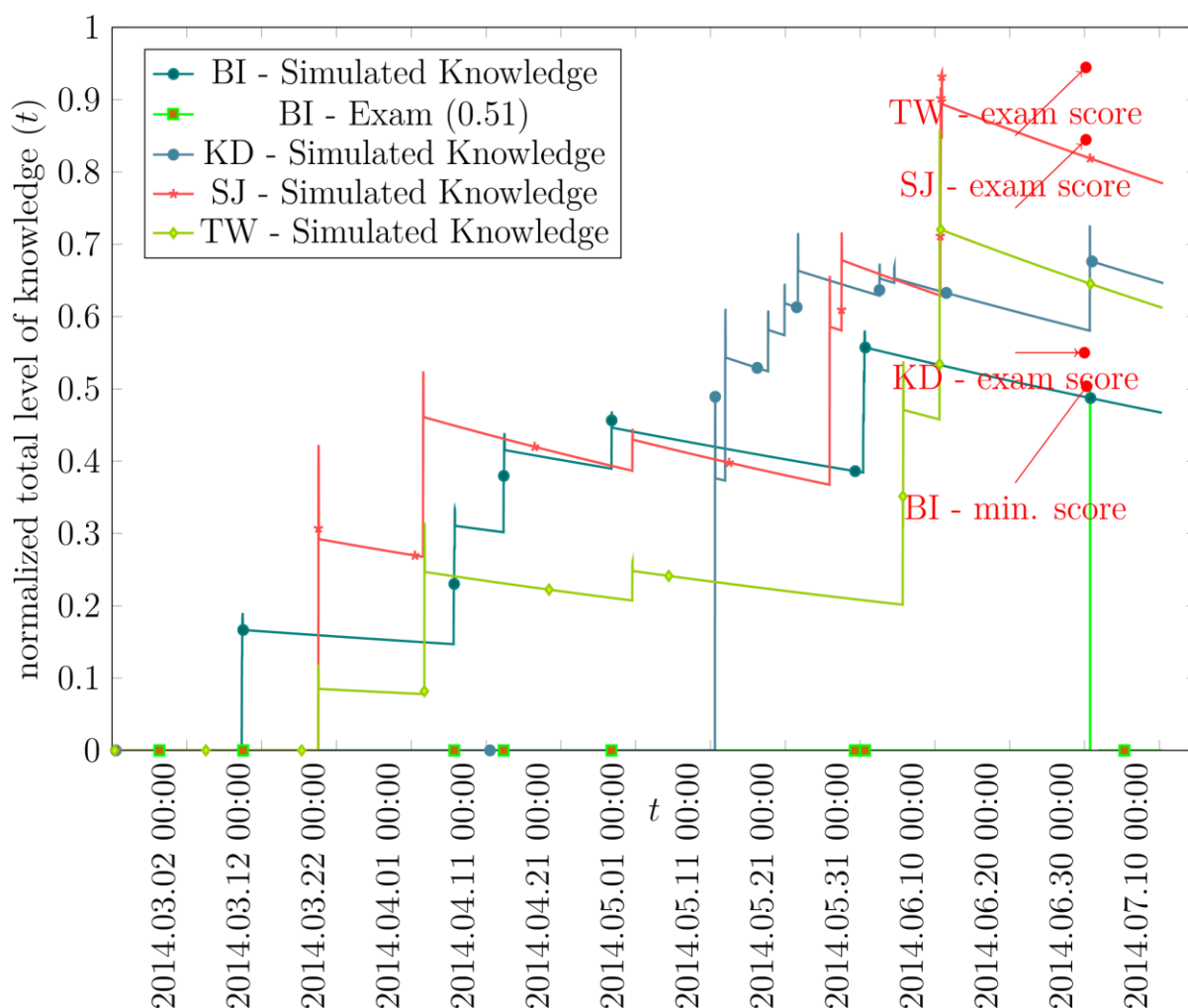


Figure 2. Results of simulation of the didactical process for the BI course.

In the case when the lecturer is not sure about the quality of assessment, he should use knowledge verification mechanisms, including, for example, additional verification of knowledge – a repeated test or a narrative diagnostic interview. The results of the additional verification of students' knowledge ensure an objective approach to their assessment and improve the quality of education. The use of the e-platform Quela system enables an objective implementation of an individual approach to monitoring the level of knowledge of students and preventing the negative effects of the learning process. In the sense of the ethics of behavior of students and lecturers, the exam assessment isn't accidental but predictable and depends on the effort attached by the student. It is fair and implements the democratic principles of education. You

can compare classical methods (without the use of ICT) and methods using modern ICT to evaluate the didactic process – Table 4.

Table 4

**Comparison of evaluating methods of the learning process**

Process element	Classical approach	Using ICT approach
Time spent on self-education	It isn't identified by the teacher	It gives accurate information
Level of knowledge at a given point in time	It's difficult to be evaluated	It's possible to make evaluation
Knowledge level assessment	Subjective	Objective

Comparing these two approaches, it can be concluded that the use of modern technologies makes it possible to equip the participants of the learning process with knowledge enabling the improvement of the effectiveness and quality of the didactic process.

At the stage of system implementation, it is required to acquire competence in the use of the system and interpretation of results. For this reason, a positive effect will give appropriate training for lecturers.

**Prospects of further research.** In the future it is planned to describe the content and methods of training pedagogues of higher school to use the developed technologies in practice.

## REFERENCES

1. Buckingham, S. S., Deakin, C. R. (2012). Learning dispositions and transferable competencies: Pedagogy, modelling and learning analytics. *Second International Conference on Learning Analytics and Knowledge*.
2. Chatti, M. A., Dychhoff, A. L., Schroeder, U., and Thus, H. (2012). A reference model for learning analytics. *International journal of technology enhanced learning. Special Issue on State of the Art in TEL*, 318–331.
3. DiBenedetto, M. K., Bembenutty, H. (2013). Within the pipeline, self-regulated learning, self-efficacy, and socialization among college students in science courses. *Learning and Individual Differences*, 23, 218–224.
4. Fioretti, G. (2007). The organizational learning curve. *European Journal of Operational Research*, March 2007. ISSN 1375-1384. doi:10.1016/j.ejor.2005.04.009.
5. Furmanek, W. (2014). *Wspomaganie rozwoju kompetencji twórczych*, chapter Innowacyjność w pracy wyzwaniem społeczeństwa wiedzy, 8–32. Wyd. FOSZE, Rzeszów, 2014. ISBN 978-83-7586-106-8.
6. Gagne, R. M. et al. *Principles of Instructional Design*. Thomson/Wadsworth, Belmont, CA, 5th edition, 2005. ISBN 978-0534582845.
7. Gray, G., McGuinness, C., Owende, P., and Carthy, A. (2014). A review of psychometric data analysis and applications in modelling of academic achievement in tertiary education. *Journal of Learning Analytics*, 1 (75–106), 219–245, ISSN 1929-7750.

8. Herszage, J., Censor, N. (2017). Memory reactivation enables long-term prevention of interference. *Current Biology*.
9. Horton, W. (2011). *E-Learning by design*. Pfeiffer.
10. Jaap, M. J., Murre, J. M. J. and Dros, J. (2015). Replication and analysis of Ebbinghaus' forgetting curve. *Plus One*, 2, 396–408, July 2015. DOI:10.1371/journal.pone.0120644. Retrieved from: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0120644>.
11. Jonsson, A., Johns, J., Mehranian, H., Arroyo, I., Woolf, B., Barto, A., Fisher, D., and Mahadevan, S. (2005). *Evaluating the feasibility of learning student models from data. Technical report*. American Association for Artificial Intelligence.
12. Juszczak, S. (2002). *Edukacja na odległość, Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń, Poland.
13. Kupisiewicz, Cz. (2005). *Podstawy Dydaktyki Ogólnej*. WSiP, Warszawa, ISBN 8302093106.
14. Kędzierska, B. (2007). *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
15. Kędzierska, B. (2007). *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, chapter Kompetencje informacyjne w kształceniu zawodowym, 131–138. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
16. Mislevy, R. J., Behrens, J. T., and Dicerbo, K. E. (2012). Design and discovery in educational assessment: Evidence-centered design, psychometrics, and educational data mining. *Journal of Educational Data Mining*, 4 (1), 11–48.
17. Panadero, M. C. F., Pardo, A., Panadero, J. F., and López, A. M. (2002). A mathematical model for reusing student learning skills across didactical units. *32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, November 6–9 2002*. ISSN 0-7803-7444-4/02.
18. Pardo, A. (2002). *A platform for Parametrized Exercises in Web Based Education*. Proceedings of SITE.
19. Pardos, Z. A., Baker, R. S. J., Gowda, S. M., and Heffernan, N. T. (2011). The sum is greater than the parts: Ensembling models of student knowledge in educational software. *SIGKDD Explorations*, 13 (2), 37–44.
20. Plaskura, P. (2013). *Symulator mikrosystemów Dero v4. Metody i algorytmy obliczeniowe, modelowanie behawioralne, przykłady. (Microsystems simulator Dero v4. Computational methods and algorithms, behavioral modeling, examples)*. AIVA, ISBN 978-83-937245-1-2.
21. Plaskura, P. (2016). *Quela – a platform for managing the didactical process*, 337–340. Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine, ISBN 378.016:5-028.31(063).
22. Polak, B. (Ed.) (2013). *Podstawy teorii kształcenia*. Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin, ISBN 978-83-61082-81-1.
23. Rubin, D. C., Hinton, S., and Wenzel, A. (1999). The precise time course of retention. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1161–1176.
24. Różewski, P., Kuszina, E., Tadeusiewicz, R., and Zaikin, O. (2011). *Intelligent Open Learning Systems: Concepts, Models and Algorithms*. Intelligent Systems Reference Library. Springer Berlin Heidelberg, ISBN 9783642226670. Retrieved from: <https://books.google.pl/books?id=Mnz4zY9T2CIC>.
25. Whitlock, J. R., Heynen, A. J., Shuler, M. G., Bear, M. F. (2006). Learning induces long-term potentiation in the hippocampus. *Science*, 313 (5790), 1093–1097, ISSN 0036-8075. DOI:10.1126/science.1128134. Retrieved from: <http://science.sciencemag.org/content/313/5790/1093>.

26. Woźniak, P. A., Gorzelańczyk, E. J. (1998). Hypothetical molecular correlates of the two-component model of long-term memory. *The 7-th International Symposium of the Polish Network of Molecular and Cellular Biology UNESCO/PAS*, June 1998.

27. Woźniak, P. A., Gorzelańczyk, E. J., Murakowski, J. (2005). The two-component model of long-term memory. Symbolic formula describing the increase in memory stability for varying levels of recall. *Cybernetic Modelling of Biological Systems*.

28. *Quela web page*, 2017. Retrieved from: <http://quela.aiva.pl>.

## АНОТАЦІЯ

**Пласкура Павел.** Оцінювання якості дидактичного процесу на основі його моніторингу з використанням ІКТ.

У статті розглядається проблема оцінювання й забезпечення якості дидактичного процесу з використанням ІКТ на основі платформи QUELA та симулятора мікросистем Dero, що дозволяє забезпечити об'єктивність під час визначення рівнів засвоєння студентами знань і вмінь. Реалізація цієї проблеми вимагає міждисциплінарного підходу та інтеграції знань у галузі педагогіки, психології, інформатики, електроніки й ергономіки. Найкращі результати отримують шляхом інтегрування традиційних методів з інноваційними технологіями, що веде до змішаної освіти (*b-learning*). У статті схарактеризовано приклади моніторингу дидактичного процесу під час викладання у вищій школі, шляхи забезпечення об'єктивної оцінки знань студентів та попередження низької якості дидактичного процесу.

**Ключові слова:** моніторинг, дидактичний процес, моделювання, оцінка, якість, об'єктивність, демократизація, ІКТ.

## РЕЗЮМЕ

**Пласкура Павел.** Оценка качества дидактического процесса на основе его мониторинга с использованием ИКТ.

В статье рассматривается проблема оценки и обеспечения качества дидактического процесса с использованием ИКТ на основе платформы QUELA и симулятора микросистем Dero, что позволяет обеспечить объективность при определении уровней усвоения студентами знаний и умений. Реализация этой проблемы требует междисциплинарных подходов и интеграции знаний в области педагогики, психологии, информатики, электроники и эргономики. Лучшие результаты получают путем интеграции традиционных методов с инновационными технологиями, что ведет к смешанному образованию (*b-learning*). В статье охарактеризованы примеры мониторинга дидактического процесса во время преподавания в высшей школе, пути обеспечения объективной оценки знаний студентов и предупреждения низкого качества дидактического процесса.

**Ключевые слова:** мониторинг, дидактический процесс, моделирование, оценка, качество, объективность, демократизация, ИКТ.

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНО- ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті обґрунтовано важливість компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців із економіки, здатних до ефективної соціальної взаємодії в умовах глобалізації. Визначено сутність поняття соціальна компетентність. Схарактеризовано структуру соціальної компетентності та основні проблеми щодо її формування.*

*Обґрунтовано роль соціально-гуманітарних дисциплін у формуванні соціальної компетентності у студентів економічних спеціальностей. Проаналізовано зміст навчальних програм дисциплін соціально-гуманітарного циклу щодо його сприяння формуванню соціальної компетентності. Показано переваги активних форм проведення занять і творчих завдань для студентів у розвитку соціальних, комунікативних, професійних та інших компетенцій.*

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, соціальна компетентність, соціальна компетенція, комунікативна компетентність, структура соціальної компетентності, формування соціальної компетентності, соціально-гуманітарна підготовка.

**Постановка проблеми.** Одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні є підвищення якісного її рівня з метою забезпечення економічного зростання країни, сталого демократичного розвитку суспільства й вирішення соціальних проблем за умов переходу від процесної до результатної, компетентнісної парадигми освіти [7]. Компетентнісний підхід у професійну освіту ввійшов у відповідь на зміну освітньої парадигми, процеси глобалізації та прагнення України приєднатися до європейського освітнього простору, потребу у фахівців, що здатні швидко адаптуватися до умов міжнародної конкуренції, ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем та забезпечувати стійкий розвиток країни.

Зважаючи на виклики сучасності, необхідним є формування нової моделі підготовки фахівців не лише з високим рівнем професійних кваліфікаційних якостей, але й із широкими комунікативними та соціальними можливостями. Тому серед основних компетентностей майбутнього економіста особливе місце посідає соціальна компетентність. У зв'язку з цим значно зростає роль соціально-гуманітарних дисциплін у її формуванні,

оскільки саме вони сприяють процесу соціалізації, засвоєнню соціальних норм і соціального досвіду, створюють умови для саморозвитку особистості.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз вітчизняної та зарубіжної соціологічної, психологічної, педагогічної наукової літератури свідчить про достатньо велику кількість досліджень проблем формування соціальної компетентності. У наукових працях М. С. Головань, О. А. Грішньої, В. О. Калініна, Н. В. Нагорної, Г. Г. Руденко та інших трактується сутність ключових понять «компетенція» та «компетентність», широка дискусія щодо яких триває до сьогодні. Змістовий аспект компетентності розглянуто в дослідженнях В. А. Болотова, І. О. Зимньої, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторського та ін. [3; 10]. Поняття соціальної компетентності розкрито у працях І. Б. Зарубінської, С. М. Краснокутської, В. А. Ковальчук, Я. С. Фруктової, В. М. Шахрай та ін. [2; 5; 6; 8; 9]. Структура, зміст соціальної компетентності, основні шляхи та умови її формування у студентів у навчально-виховному процесі шкіл та закладів вищої освіти проаналізовані П. М. Бойчук, Н. В. Борбич, І. Б. Зарубінською, Н. В. Калініною та ін. [1; 2; 4].

**Метою статті** є аналіз сутності та змісту соціальної компетентності майбутніх фахівців з економіки та визначення основних методів її формування у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін.

Під час дослідження використовувалися **теоретичні та емпіричні методи**, що дозволили визначити сутність, структуру соціальної компетентності, проаналізувати основні підходи та з'ясувати роль соціально-гуманітарних дисциплін в її формуванні в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із економіки.

**Виклад основного матеріалу.** На основі здійсненого аналізу наукової літератури щодо трактування понять «компетентність» та «компетенція» у нашому дослідженні ми розрізняємо ці поняття. Компетенцію ми розглядаємо як сукупність знань, умінь, навичок та способів дій, що зумовлені вимогами посади, конкретною ситуацією, цілями організації та є необхідними для успішної діяльності у певній сфері. Компетентність (у вузькому розумінні – сукупність компетенцій) – це відповідність знань, умінь, досвіду особистості певного соціально-професійного статусу рівню складності завдань та проблем, що вирішуються нею; володіння людиною здатністю й уміннями виконувати певні трудові функції. Компетенція та компетентність – поняття взаємообумовлені, а тому підвищення рівня компетентності призводить до розширення компетенції, і навпаки, розширення сфери компетенції обумовлює потребу в підвищенні рівня компетентності.

Соціальна компетентність є однією з найважливіших компетентностей майбутнього фахівця з економіки, оскільки він повинен дуже швидко реагувати на жорсткі та мінливі виклики українського суспільства і гнучко пристосовуватися до нових соціально-економічних умов.

У науковій літературі до визначення поняття «соціальна компетентність» використовується, переважно, два підходи – педагогічний та соціологічний. Так, педагогічний підхід полягає в тому, що соціальна компетентність – це сукупність певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, теоретичних знань, практичних умінь та сформованих навичок соціального мислення, мовлення, емоційно-мотиваційної та міжособистісної поведінки. У межах гуманітарного напрямку в педагогіці, яку очолив американський психолог М. Адлер, соціальна компетентність розглядається як динамічна характеристика особистості. Вона являє собою сукупність соціальних, когнітивних та емоційних навичок, які є необхідними для успішної соціальної адаптації, співробітництва, контролю соціальної ситуації та професійної діяльності.

Із соціологічної точки зору соціальна компетентність розглядається як здатність особистості орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях, жити й ефективно працювати в суспільстві з ринковою економікою на основі сучасної базової методологічної, світоглядної, духовної, моральної, інформаційної культури [5, с. 56]. Окремі вітчизняні та зарубіжні вчені (Н. Рототаєва, Ю. Слесарев, О. Спірін, О. Шавріна та ін.) розглядають соціальну компетентність у тісному взаємозв'язку з такими особистісними характеристиками, як: громадянська спрямованість, соціальна відповідальність, міжособистісна толерантність, активність тощо.

У нашому дослідженні ми дотримуємося комплексного підходу до визначення сутності соціальної компетентності, яка розглядається як «інтегративне особистісне утворення, що об'єднує в систему знання людини про суспільство та саму себе; уміння, навички поведінки в суспільстві; а також відносини, що виявляються в особистісних якостях людини, її мотиваціях, ціннісних орієнтаціях, які дозволяють інтегрувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення соціально значущих цілей і рішення проблем» [4, с. 28].

Отже, можна зазначити, що сутність соціальної компетентності особистості полягає в якісному ступені її соціалізації; наявності комплексу соціальних знань, умінь та навичок, що дозволяють їй ефективно виконувати свої соціальні ролі відповідно до власних потреб та норм і вимог суспільства; здатності вирішувати окремі соціальні проблеми. За В. Хутмахером, соціальна компетентність вважається основною складовою ключової компетентності, що забезпечує нормальну життєдіяльність людини в соціумі.

На важливість формування компетенцій (ототожнюючи це поняття з поняттям «компетентності») вказували зарубіжні вчені ще наприкінці ХХ ст. Особливий наголос на формуванні ключових компетенцій, необхідних європейській молоді задля збереження демократичного відкритого, мультикультурного суспільства з новими вимогами ринку праці та економічними змінами зробили Г. Халаж та В. Хутмахер. Такими компетенціями є:

1) компетенції щодо участі у прийнятті групових рішень, здатності до відповідальності, розв'язанні конфліктів, у вдосконаленні демократичних інститутів;

2) компетентності щодо запобігання й подолання негативних наслідків життя в багатокультурному суспільстві (расизму, шовінізму, ксенофобії тощо), розвитку толерантності та терпимості;

3) комунікативні компетенції;

4) інформаційні компетенції;

5) компетенції щодо здатності навчатися протягом життя.

По суті – це головні соціальні компетенції, що відображають особливості взаємодії, спілкування використання інформаційних технологій, прояв соціального життя людини в сучасному світі в цілому [11, с. 11].

• На думку І. Зимньої, всі ключові компетентності є соціальними (у широкому розумінні цього поняття), оскільки вони виробляються, формуються в соціумі, є соціальними за своїм змістом, з'являються та функціонують у суспільстві [3, с. 14–15]. Характеризуючи власне соціальні компетентності (у вузькому розумінні поняття) авторка виокремлює серед них основні:

- компетентності щодо збереження здоров'я – основа буття людини як біосоціальної істоти, для якої необхідним є усвідомлення важливості здоров'я та здорового способу життя в життєдіяльності;

- громадянська компетентність – основа соціальної, громадської сутності людини як члена соціальної спільноти та громадянина держави;

- інформаційно-технологічна компетентність – здатність користуватися, відтворювати, удосконалювати засоби та способи отримання й відтворення інформації;

- компетентність щодо соціальної взаємодії – здатність людини щодо адекватної поведінки в різних ситуаціях, взаєморозуміння, запобігання конфліктам, створення ситуації довіри, сприятливого психологічного клімату;

- комунікативна компетентність – як здатність до адекватної взаємодії відповідно до ситуації, використання вербальних і невербальних засобів спілкування, пошук способів формування, формулювання та сприйняття думки різними мовами [3, с. 12–13].

Існують різні підходи й до визначення структури соціальної компетентності. Так, Я. Фруктова виділяє три основні компоненти: соціально-рольовий, ціннісний та комунікативний. Провідним є соціально-рольовий, який розкриває ту сукупність вимог, що пред'являє суспільство до кожного свого члена задля належного соціального функціонування [8].

Погоджуючись із дослідженнями Н. Калініної, вважаємо, що соціальна компетентність має два складника: когнітивно-поведінковий, що являє собою сукупність соціальних знань, умінь та навичок, необхідних для



успішної суспільної діяльності, та мотиваційно-особистісний – ставлення людини до суспільства, наявність особистої мотивації до самореалізації [4].

Щодо питань формування соціальної компетентності у студентів зазначимо, що в науковій літературі не існує єдиної цілісної теорії. Розглядаються, в основному, окремі способи та механізми формування головних складників соціальної компетентності, якісних особистісних характеристик майбутніх фахівців. Серед основних детермінант формування соціальної компетентності визначається комплекс макро- та мікросоціальних і суб'єктивних чинників [2, с. 73]. При цьому, на думку І. Зарубінської, формування соціальної компетентності студентів повинно відбуватися відповідно до загальних закономірностей, але й обов'язково враховувати специфіку складових та зміст професійної підготовки студентів [2, с. 214].

На особливу значимість проблеми формування соціальної компетентності студентів указує С. Краснокутська. Вона вважає, що завдяки сформованості у студентів соціально необхідних якостей, знань і вмінь щодо засвоєння ними соціального досвіду, соціально-моральних цінностей, норм, правил поведінки, світобачення вони здатні вирішити будь-яку конфліктну ситуацію [6, с. 77–79].

Власний професійно-педагогічний досвід та спостереження дають можливість зазначити, що у сфері формування соціальної компетентності у студентів економічного профілю існує декілька суттєвих проблем, що уповільнюють, або ж заважають цьому процесу, серед яких найголовнішими є:

1. Скорочення соціально-гуманітарної складової у змісті професійної освіти майбутніх економістів.

2. Інформатизація суспільства та скорочення безпосереднього міжособистісного «живого» спілкування. Недостатність умінь та навичок молоді швидко обирати в сучасному потоці інформації найбільш важливу та необхідну. Здатність молоді піддаватися впливу маніпуляції свідомістю за допомогою неправдивої соціальної інформації та дезінформації тощо.

3. Недостатня сформованість комунікативних умінь та навичок, низький рівень комунікативної культури тощо.

Відомо, що в ході історичного розвитку людства роль соціально-гуманітарної компоненти в системі освіти постійно змінюється. Але в усі часи основною функцією освіти була й залишається соціальна, яка полягає в передачі соціального досвіду молодому поколінню, долученні його до норм і цінностей суспільства та сприяє його соціалізації. Вважаємо, що соціально-гуманітарна підготовка сьогодні, в умовах реформування освіти в напрямі наближення до європейських стандартів, відіграє дуже важливу роль у підготовці фахівця з економіки. Оскільки саме соціально-гуманітарні дисципліни дозволяють студентові зорієнтуватися в соціальних цінностях, досягнути сутності людського буття

зادля визначення своїх професійних завдань та пошуку ефективних шляхів їх вирішення відповідно до соціальної реальності.

На необхідність соціально-гуманітарної підготовки вказує і проведене нами серед студентів Харківського інституту фінансів КНТЕУ анкетування. Його результати свідчать, що більшість студентів (майже 53 %) указали на важливість соціально-гуманітарної підготовки, оскільки вона дає можливість краще орієнтуватися в соціально-політичній, освітній, соціокультурній та міжнаціональній ситуаціях сьогодення у країні та світі, розуміти власні психологічні особливості, інших людей та соціальних груп тощо. 26 % студентів зазначили, що оскільки економіка – це «фундамент», на якому ґрунтується розвиток суспільства, знання особливостей різних сфер українського суспільства дозволить урахувати різні фактори для подолання економічної кризи й вирішення професійних завдань.

На нашу думку, в умовах інформаційного суспільства головною цінністю є не лише інформація та вміння ефективного її використання, але й соціально-гуманітарні знання як складник професійної освіти. Саме ці знання є своєрідним ресурсом суспільного розвитку особистості, яка й створює інформацію. Звісно, сучасне життя та навчально-виховний процес не можна уявити без комп'ютерних та інформаційних технологій, що забезпечують безперервну глобальну циркуляцію величезного потоку інформації. Часто це – віртуальна інформація, яка позбавлена особистісної ознаки, безпосередньої міжособистісної її передачі та сприйняття. По-іншому відбувається й передача знань та соціального досвіду. В освітньому процесі головним стає не опанування певним об'ємом знань, до яких кожен має рівний доступ, а навчання методикам та технологіям їх вибору й набуття. Це досить ефективно можна реалізовувати на заняттях із соціально-гуманітарних дисциплін.

Аналізуючи зміст навчальних програм соціально-гуманітарних дисциплін, можна зазначити, що кожна з дисциплін сприяє формуванню соціальної компетентності. Так, «Філософія» допомагає студентові визначати основні ідеї свого власного світогляду, цінності, сутність, основні цілі й завдання суспільної та професійної діяльності.

Навчальна дисципліна «Соціологія» спрямована на формування у студентів знань щодо законів, закономірностей розвитку суспільства та практичних навичок аналізу особливостей і причин сучасного соціально-політичного, культурного, правового становища, особливостей соціальної стратифікації українського суспільства; орієнтацію студентів на пошук особистого та професійного соціального статусу в соціальній структурі суспільства; засвоєння певних соціальних ролей і визначення ціннісних орієнтацій, формування активної громадянської позиції. Передбачений навчальною програмою матеріал із дисципліни «Соціологія», дозволяє формувати не лише знання щодо основних соціологічних понять та

категорій, а й розглянути специфіку розвитку майже всіх соціальних сфер (економічної, освітньої, культурної, політичної, релігійної та ін.) у їх тісному взаємозв'язку і взаємозалежності.

Вивчення навчальної дисципліни «Психологія» дозволяє майбутньому фахівцю краще пізнати себе як особистість, методи самовиховання, навчитися вирішувати професійні завдання за отриманою спеціальністю з урахуванням психологічних особливостей оточуючих людей, створювати сприятливі психологічні умови у трудовому колективі та в повсякденному житті.

Аналізуючи навчальний матеріал дисципліни «Психологія», варто зазначити, що тематика передбачає: вивчення людських можливостей та її психологічних особливостей особистості; засвоєння способів розвитку творчого потенціалу особистості, методів виховання й самовиховання, освіти і самоосвіти, самоконтролю та самокорекції; пізнання психологічних аспектів соціальної комунікації, спілкування і взаємодії в колективі, різних видів діяльності, стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях та способи їх запобігання. Отримані у процесі вивчення дисципліни знання, уміння та навички дозволять студентам успішно вирішувати чимало як соціально-особистісних (організація сімейно-шлюбних відносин, виховання дітей тощо), так і професійних завдань щодо продуктивної спільної діяльності, створення адекватного психологічного клімату, управлінні трудовим колективом, кар'єрного зростання тощо.

Найбільш ефективними формами навчальних занять, які дозволяють формувати основні соціальні компетенції, є семінарські заняття, що проходять у вигляді дискусій, ділових ігор, міні-конференцій, захисту соціальних проектів та презентацій результатів проведення соціологічних міні-досліджень. Такі дослідження проводяться відповідно до завчасно обраної студентами актуальної теми за запропонованою програмою, яка передбачає методологічні, методичні й організаційно-технічні процедури, підбір респондентів та розрахунок вибіркової сукупності, підготовку необхідних матеріалів до збору емпіричних даних, аналізу, інтерпретації та презентації отриманих результатів.

Активні форми проведення семінарських занять дають можливість не лише підвищувати інтерес до вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, але й усвідомити практичну значущість отриманих умінь та навичок у повсякденному житті та в процесі майбутньої трудової діяльності.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Підсумовуючи зазначимо, що теоретичні дослідження та практичний досвід роботи дає можливість підтвердити важливу роль соціально-гуманітарних дисциплін у формуванні соціальної компетентності майбутніх фахівців із економіки. Активні форми проведення семінарських та практичних занять із дисциплін циклу соціально-гуманітарної підготовки

сприяють не лише формуванню знань, умінь та навичок, але й розвиткові у студентів соціальних компетенцій, необхідних у соціально-професійній діяльності майбутніх економістів, для взаємодії в різних сферах суспільного життя, широкого співробітництва, забезпечення соціального партнерства. Все означене вище вказує на значущість і важливість збільшення соціально-гуманітарної складової у змісті економічної освіти.

У зв'язку з цим необхідно розробляти та впроваджувати в навчальний процес нові активні методи проведення навчальних занять, організації самостійної роботи студентів, залучення їх до науково-дослідницької діяльності з метою підготовки майбутніх фахівців до ефективної діяльності в умовах швидких змін соціально-політичних, соціально-економічних, соціально-культурних реалій сьогодення задля особистої соціальної успішності, розвитку й удосконалення всього українського суспільства.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Борбич, Н. (2014). Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як соціально-педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 10 (1), 166–170 (Borbych, N. (2014). Formation of the social competence of students of pedagogical colleges as a socio-pedagogical problem. *Problems of training a modern teacher*, 10 (1), 166–170).
2. Зарубінська, І. Б. (2011). *Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Zarubinska, I. B. (2011). *Theoretical and methodological foundations of the formation of social competence of students of higher education institutions of economic profile* (DSc thesis). Kiev).
3. Зимняя, И. А. (2004). Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (Zimniaia, I. A. (2004). *Key competences as the effective-target basis of competence approach in education. Author's version*. Moscow: Research Center for Quality Problems in Training of Specialists).
4. Калинина, Н. В. (2006). *Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников* (автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07). Самара (Kalinina, N. V. (2006). *Psychological support of development of social competence of schoolchildren* (DSc thesis abstract). Samara).
5. Ковальчук, В. А. (2002). Соціальна компетентність: проблема визначення. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки*, 4 (1), 54–57 (Kovalchuk, V. A. (2002). Social competence: problem of definition. *Scientific notes of the Nizhyn State Pedagogical University named after Mykola Gogol. Series: psychological and pedagogical sciences*, 4 (1), 54–57).
6. Краснуктская, С. Н. (2005). Социальная компетентность как качественная характеристика процесса социализации студентов. *Сборник науч. трудов Северо-Кавказского гос. техн. ун-та. Серия: Гуманитарные науки*, 1 (13), 77–79 (Krasnokutskaiia, S. N. (2005). Social competence as a qualitative characteristic of the process of socialization of students. *Collection of scientific. works of the North Caucasian state. tech. university. Series: Humanities*, 1 (13), 77–79).

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. (*National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021*) (2013). Retrieved from: [www. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013)
8. Фруктова, Я. С. (2012). Сучасні підходи щодо окреслення соціально-комунікативної компетентності фахівців. *Вища освіта України*, 1, (3), 76–79 (Fruktova, Ya. S. (2012). Modern approaches to outline the social and communicative competence of specialists. *Higher Education of Ukraine*, 1, (3), 76–79).
9. Шахрай, В. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості. Режим доступу: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm) (Shakhray, V. Criteria and indicators determining formation of social competence of the individual. Retrieved from: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm)).
10. Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58-64 (Khutorskoi, A. V. (2003). Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education. *Public education*, 2, 58-64).
11. Hutmacher Walo Key (1997). *Competencies for Europe*. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a. Secondary Education for Europe Strasbourg.

## РЕЗЮМЕ

**Соболева Светлана.** Формирование социальной компетентности будущих специалистов по экономике в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин.

В статье обоснована важность компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов по экономике, способных к эффективному социальному взаимодействию в условиях глобализации. Дано определение понятия «социальная компетентность». Охарактеризована структура и основные проблемы формирования социальной компетентности.

Обоснована роль социально-гуманитарных дисциплин в формировании социальной компетентности студентов экономических специальностей. Проанализировано содержание учебных программ дисциплин социально-гуманитарного цикла на предмет их содействия формированию социальной компетентности. Показаны преимущества активных форм проведения занятий и творческих заданий для студентов в развитии социальных, коммуникативных, профессиональных и других компетенций.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, компетентностный подход, социальная компетентность, социальная компетенция, коммуникативная компетентность, структура социальной компетентности, формирования социальной компетентности, социально-гуманитарная подготовка.

## SUMMARY

**Sobolieva Svitlana.** Formation of social competence of the future specialists in economics in the process of teaching social and humanitarian disciplines.

The article substantiates the importance of a competence approach in training of the future specialists in economics capable of effective social interaction in the context of globalization.

*The purpose of the article is to analyze the essence and content of the social competence of the future specialists in economics, to determine the basic methods of its formation in the process of teaching social and humanitarian disciplines.*

*During the research were used theoretical and empirical methods that allowed to determine the essence, structure of social competence, to analyze the main approaches and to find out the role of social and humanitarian disciplines in its formation in the process of professional training of the future specialists in economics.*

*In the article the essence of the concept of "social competence", which consists in a qualitative degree of socialization of the individual, the availability of a set of social knowledge and skills that enable it to perform its social roles in accordance with its own needs and norms and requirements of society; the ability to solve individual social problems is defined.*

*The structure of social competence is described. Its main components are cognitive-behavioral (representing as a set of social knowledge, skills and abilities necessary for successful social activity) and motivational-personal.*

*The main problems of formation of the social competence of the future specialists in economics are defined and analyzed. The main problems are reduction of social and humanitarian component in the content of professional education; minimization of interpersonal communication in the context of informatization of society; lack of communicative skills, low level of communicative culture, etc.*

*The role of social and humanitarian disciplines in formation of social competence among students of economic specialties is substantiated. The content of educational programs of disciplines of the social and humanitarian cycle is analyzed in relation to its promotion of the formation of social competence.*

*The advantages of active forms of conducting classes and creative tasks for students in development of social, communicative, professional and other competencies are shown.*

**Key words:** *competency, competence, competence approach, social competence, social competency, communicative competence, structure of social competence, formation of social competence, social and humanitarian training.*

УДК 378.147

**Жанна Чернякова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID 000-0003-4547-9388

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/206-220

## **СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті представлено та схарактеризовано структурні компоненти моделі формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін (структурні компоненти моделі представлено: цільовим, організаційно-змістовим, процесуально-діяльнісним, критеріально-результативним блоками); з'ясовано організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** *управлінська культура студентів-бакалаврів, самостійна робота, організація самостійної роботи студентів-бакалаврів, структурні компоненти, модель формування управлінської культури.*

**Постановка проблеми.** Модернізація системи вищої освіти в Україні спрямована на забезпечення якості підготовки висококваліфікованого, компетентнісного фахівця відповідно до вимог держави, суспільства, ринку праці, потреб та здібностей особистості, яка навчається. Сьогодення потребує підготовки самостійних ініціативних, відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні економічних, виробничих, соціальних завдань.

Пріоритетним вектором реформування закладів вищої освіти є покращення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, яка є підґрунтям для формування професійної компетентності і передбачає розвиток особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання, приймати управлінські рішення, адаптуватися в динамічному соціальному середовищі.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України, Законі України «Про вищу освіту» тощо наголошується на формуванні культурних цінностей особистості, зростанні інтелектуального та наукового потенціалу країни.

**Аналіз актуальних досліджень.** Ґрунтовний аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури свідчить про те, що акумульовано потужний досвід з вивчення питання управлінської культури викладача. Низку наукових досліджень присвячено теоретико-методологічним засадам професійно-педагогічної підготовки вчителя (О. Абдуліна, А. Алексюк, В. Безпалько, Н. Кузьміна, М. Луговий, О. Мороз, В. Семиченко, М. Скаткін, Л. Спірін, Л. Хомич, О. Щербаков та ін.); проблемам формування професійної культури вчителя (О. Барабанщиков, Є. Бондаревська, О. Гармаш, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Радул, С. Сисоєва та ін.). У наукових роботах О. Анісімова, Ю. Бабанського, В. Бондара, Ю. Васильєва, П. Керженцева, Ю. Кулюткіна, А. Макаренко, І. Підласого, В. Пікельної, О. Савченко, В. Сухомлинського, Н. Тализіної, Є. Хрикова, Г. Щедровицького, В. Якуніна та ін. проаналізовано управлінські аспекти цього феномену. Питання формування управлінської культури педагогів висвітлено в роботах В. Бондаря, В. Загвязинського, В. Сластьоніна, М. Поташніка, В. Пікельної, Т. Шамової та ін. Проблему управління як цілісного педагогічного процесу розглянуто в наукових дослідженнях В. Андрєєва, Ю. Бабанського, В. Євдокимова, М. Євтуха, О. Коваленко, Н. Кузьміної, А. Міщенко, О. Пехоти, М. Подберезського, В. Сластьоніна, В. Семиченко, Ф. Терегулова та інших.

**Метою дослідження** є розроблення структурно-функціональної моделі формування управлінської культури майбутніх педагогів;

характеристика структурних компонентів моделі формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін; виокремлення організаційно-педагогічних умов формування управлінської культури майбутніх педагогів.

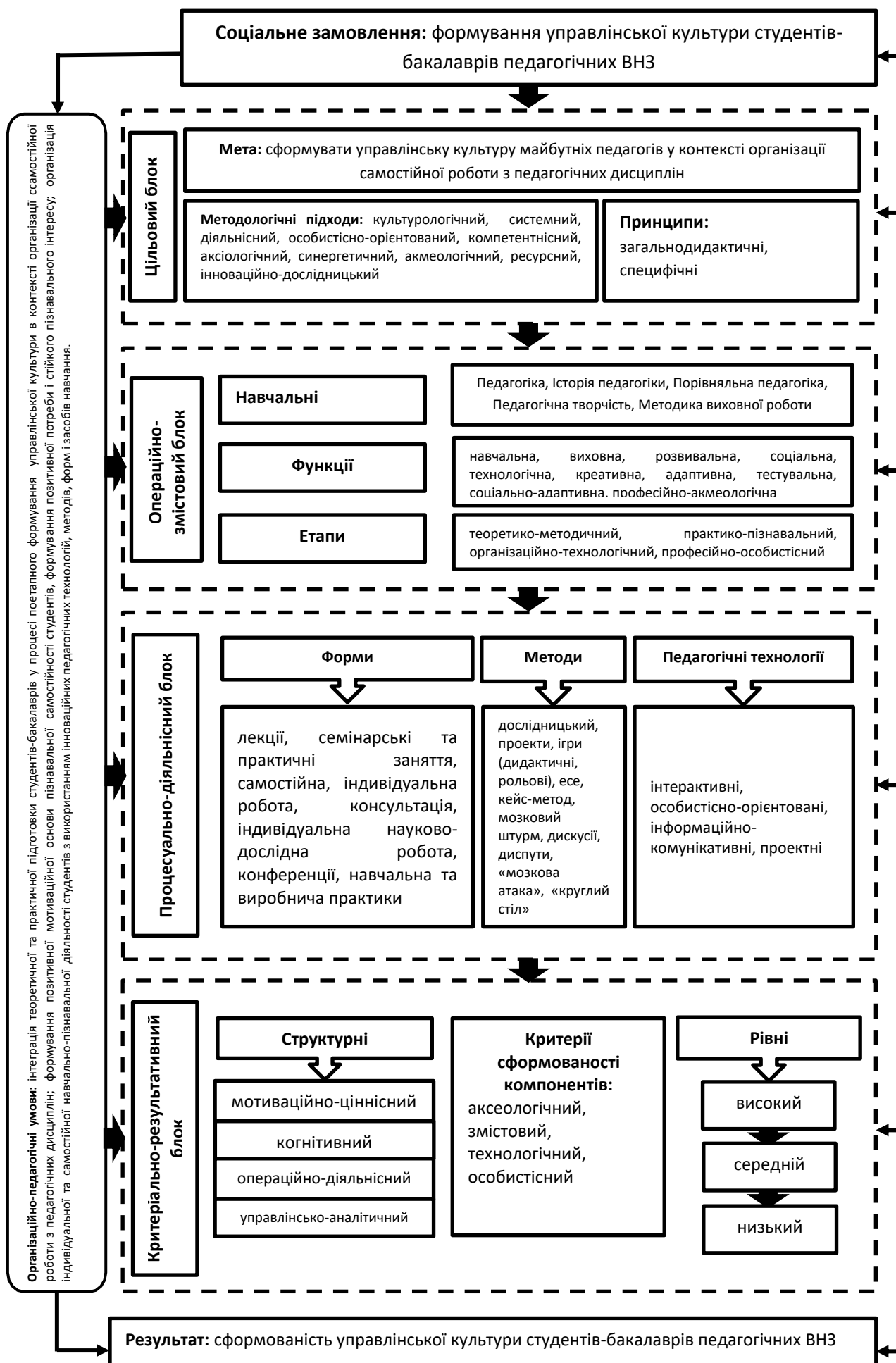
**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети дослідження використано сукупність взаємопов'язаних **методів**: загальнонаукових – аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, порівняння для визначення структурних компонентів управлінської культури; конкретнонаукових – структурно-логічний, структурно-функціональний для розроблення моделі формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу та виокремлення організаційно-педагогічних умов формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичне узагальнення проблеми формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу зумовлює необхідність визначення понятійного апарату дослідження. Усвідомлення змісту дефініцій «культура», «діяльність», «управління», «управлінська культура» надає можливість трактувати сутність поняття «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу» як складову професіоналізму представників певного фаху; як сукупність професійних знань, умінь і навичок для здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах постійного самовдосконалення; як спосіб творчої самореалізації особистості під час управлінської діяльності; як загальну культуру, духовно-ціннісні орієнтири, моральні й етичні принципи особистості; як мотивацію професійної діяльності [9, 204].

Результатом діяльності викладача вищого навчального закладу є формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вишу, а саме: формування професійно підготовленої та соціально зрілої особистості студента, мотивованого до суспільно-корисної діяльності й особистісного зростання, яке перебуває у прямій залежності від рівня володіння викладачем управлінською культурою. Ефективність педагогічної діяльності викладача характеризується тим, що він не формує знання, вміння та навички студентів, а використовує свій предмет як засіб формування особистості, її творчого мислення, уміння самостійно здобувати нові знання, перебудовувати діяльність у нових умовах.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження є підґрунтям для розроблення структурно-функціональної моделі формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін (рис. 1), яка передбачає такі структурні блоки: цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний і критеріально-результативний.





**Рис. 1.** Модель формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу в контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін

- системний підхід розглядає управлінську культуру як певну педагогічну систему та розкриває закономірні зв'язки між окремими її компонентами;
- діяльнісний підхід регламентує процес самостійного виконання навчальних та професійних задач, вирішує проблеми й завдання самостійної роботи, саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації майбутнього фахівця; здійснюється вплив на мотиви та інтереси студента, відбувається опосередкована взаємодія між студентом і викладачем, між студентами;
- особистісно-орієнтований підхід передбачає вплив на свідомість студентів, розвиток навичок та звичок професійно спрямованої самостійної роботи, формування особистісних переконань і мотивів, якими майбутні фахівці будуть керуватися в процесі професійної діяльності протягом життя;

Цільовий блок складається з чітко визначеної мети, методологічних підходів та принципів. Організаційно-змістовий блок визначає систему знань, умінь і навичок з педагогічних дисциплін, функції та етапи формування управлінської культури. Процесуально-діяльнісний блок вміщує форми методи й засоби формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу. Критеріально-результативний блок охоплює структурні компоненти управлінської культури студентів-бакалаврів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та управлінсько-аналітичний, критерії (аксіологічний, змістовий, технологічний, особистісний), показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості управлінської культури студентів-бакалаврів. Результатом є сформованість управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу.

У контексті нашого дослідження схарактеризуємо структурні блоки представленої моделі формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін. Так, цільовий блок містить методологічну та дидактичну основи реалізації моделі, а саме: мету, методологічні підходи й принципи формування управлінської культури майбутніх педагогів. Цільовий блок відповідає за чітку постановку мети і завдань у формуванні управлінської культури майбутніх педагогів.

Методологічна основа відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової та конкретно-наукової методології до вивчення проблеми формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу в контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін, а саме:

- культурологічний підхід передбачає створення умов для самовизначення, самореалізації особистості студента в культурі й дає

можливість розглядати управлінську культуру вчителя в контексті його професійно-педагогічної культури;

- компетентнісний підхід надає можливість розглянути управлінську культуру вчителя як сукупність певних компетентностей;
- аксіологічний підхід визначає орієнтацію майбутнього вчителя на загальнолюдські, громадянські, національні та професійні цінності;
- синергетичний підхід дає підстави для розгляду особистості вчителя як складної самоорганізованої біосоціальної системи, якій не можна нав'язувати шляхів її розвитку та яка володіє великими власними можливостями для саморозвитку завдяки відкритій взаємодії з навколишнім світом;
- акмеологічний підхід передбачає орієнтацію вчителя як на особистий акмеорієнтований саморозвиток, так і на здійснення акмеологічного супроводу руху учнів до вершин особистісного розвитку;
- ресурсний підхід передбачає забезпечення умов для найбільш ефективного використання та найбільш повного розвитку внутрішніх і зовнішніх ресурсів кожного студента;
- інноваційно-дослідницький підхід спрямовує студентів на прийняття творчої позиції в професійній діяльності, на необхідність упровадження інноваційних педагогічних технологій в навчально-виховному процесі.

Дидактичну основу моделі складають принципи дидактики вищої школи: загальнодидактичні (науковості, системності й послідовності, доступності, свідомості, активності й самостійності у навчанні, ґрунтовності, наочності, емоційності навчання, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, зв'язку навчання з практичною діяльністю, реаліями життя, принцип індивідуального підходу, принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання) [3, с. 221-228]; та специфічні принципи навчання (єдності наукової і навчальної діяльності кафедр і викладачів, участі студентів у науково-дослідницькій роботі, органічній єдності їх теоретичної і практичної підготовки, урахування особистісних можливостей кожного студента) [7, с. 88-92]; принципи організації самостійної пізнавальної діяльності: здійснення повного циклу пізнавальних дій; взаємопов'язаності практичної діяльності, пізнання та комунікації; поняттєво-концептуалізуючої діяльності; взаємозв'язку пізнавальної діяльності й творчого процесу; переходу особистого знання в соціальне; взаємодії суб'єкта та об'єкта пізнання; функціонування та розвитку системи колективної міжсуб'єктної діяльності пізнання [6, с. 85-92]; принципи побудови самостійної роботи: комплектності, варіативності, активності [1, с. 19]; принципи оцінювання навчальних досягнень студентів: плановості, системності й систематичності, об'єктивності, відкритості й прозорості, економічності, тематичності, врахування індивідуальних можливостей студентів, єдності вимог [3, с. 420] та принципи формування культури самостійної роботи майбутніх учителів: майстерності, інтегративності й

наступності, синергетичності й раціоналізму, персоніфікації й співтворчості, спроможності та продуктивності [5, с. 28-29].

Таким чином, принципи формування культури самостійної роботи студентів-бакалаврів впливають із загальних закономірностей процесу навчання у педагогічному ВНЗ. Вони містять найзагальніші вказівки, правила і норми, необхідні для виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування культури самостійної роботи студентів-бакалаврів, спрямовані на розвиток особистості та індивідуальності студента завдяки продуктивній педагогічній взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Наступний операційно-змістовий блок охоплює систему знань, умінь і навичок з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічна творчість», «Методика виховної роботи», а також функції (навчальна, виховна, розвивальна, соціальна, технологічна, креативна, адаптивна, тестувальна, соціально-адаптивна, професійно-акмеологічна) та етапи (теоретико-методичний, практико-пізнавальний, організаційно-технологічний, професійно-особистісний) формування управлінської культури студента-бакалавра педагогічного вишу.

Також ми враховували функції фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування культури самостійної роботи з педагогічних дисциплін: навчальну (забезпечує засвоєння системи знань, умінь і навичок та здатність до постійного їх оновлення), виховну (сприяє розвитку культури мислення, почуттів, поведінки, національної самосвідомості та професійно значущих якостей), розвивальна (спрямована на формування творчої особистості), соціальну (сприяє процесу самовдосконалення, оволодіння системою норм і цінностей), технологічну (забезпечує оволодіння способами виробництва наукових знань і реалізації наукових програм), креативну (передбачає формування творчої особистості, здатної до перетворювальної інноваційної діяльності), адаптивну (вбачає швидке пристосування до змін у соціокультурній, економічній, управлінській, організаційній сферах тощо), тестувальну (забезпечує реалізацію об'єктивного контролю досягнень за навчальною і виховною функціями, а також встановлює рівень професійної компетентності та культуровідповідності) [4]; соціально-адаптивну (формує компетентності майбутнього учителя, що розкривають особливості організації педагогічної взаємодії в руслі ідей компетентнісного, діяльнісного, системного та інших підходів) й професійно-акмеологічну (спрямована на професійне зростання та самореалізацію через компетентнісну складову, саморозвиток та взаємодію) [8, с. 21-23].

Теоретико-методичний етап передбачає знання теорії і методології управління; школознавства; концептуальних педагогічних і виховних систем; основ психолого-педагогічних і соціо-гуманітарних наук; науково-методичну підготовку. Практико-пізнавальний етап визначає професійні знання, інтереси й запити; постановку і розв'язання цільових установок;

формування та вдосконалення інтелектуальних, практичних умінь і навичок; творчу спрямованість особистості; саморегуляцію, самовдосконалення, самоосвіту. Організаційно-технологічний етап з'ясовує знання методів, прийомів управлінської діяльності; застосування інноваційних методів і технологій; знання програмного та інформаційно-комунікативного забезпечення; інноваційну, дослідно-експериментальну, наукову діяльність. Професійно-особистісний етап включає індивідуальні професійні здібності; трудовий і спеціальний досвід; ділові, моральні, світоглядні якості особистості; загальнокультурні норми тощо.

Процесуально-діяльнісний блок вміщує форми, методи й педагогічні технології формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вишу, де безпосередньо відбувається реалізація моделі у формі організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи. Аудиторна самостійна робота здійснюється під час лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять, проведення консультацій. В сучасних умовах посилюється методологічна роль лекцій в організації самостійної роботи студентів (висвітлити основні теоретичні підходи до планування й організації самостійної роботи, діагностики її результатів) та функція контролю засвоєння змісту навчального матеріалу через експрес-опитування з конкретної теми, тестовий контроль, опитування у формі гри, міні-бесіди, міні-диспуту, розв'язування завдань, аналіз педагогічних ситуацій тощо [3, с. 269].

До основних видів позааудиторної самостійної роботи студентів належать: підготовка і написання рефератів, доповідей, тез та інших письмових робіт (з правом вибору теми і форми звітності); виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань і домашніх робіт різного характеру (розв'язування задач, добір і вивчення літературних джерел, розроблення і побудова різних схем, моделей, діаграм), виконання курсових проектів і робіт; підготовка до семінарських і практичних занять, участь у конференціях, олімпіадах, конкурсах; дистанційна освіта тощо.

На особливу увагу заслуговує метод проектів, завдяки якому студенти набувають знань у процесі планування та виконання практичних завдань, та який передбачає одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, можливість самореалізації, роботу в команді; оцінювання результатів, їх суспільну значущість; можливість бачити результати своєї діяльності; потенціал застосування в процесі роботи над проектом сучасних технологій в освіті; використання всесвітньої мережі Інтернет; використання різноманітних форм взаємодії; перспективи реальної міжпредметної інтеграції; нові горизонти для неформального контролю за рівнем досягнень студентів (таблиця 1).

Таблиця 1

**Приклади завдань для самостійної та індивідуальної роботи студентів,  
спрямованої на формування управлінської культури у контексті  
організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін**

Навчальна дисципліна	Завдання для самостійної роботи	Завдання для індивідуальної роботи
Педагогіка	<p>1. Педагогічний процес як система і цілісне явище. Закономірності і принципи педагогічного процесу.</p> <p>2. Актуальні завдання сучасної дидактики.</p> <p>3. Зміст освіти як фундамент базової культури особистості</p> <p>4. Форми організації навчання.</p> <p>5. Педагогічна діагностика результатів навчально-пізнавальної діяльності</p> <p>6. Поетапне створення індивідуального освітнього проекту.</p>	<p>1. Підготувати індивідуальні науково-дослідні проекти та презентацію на тему: модернізація оцінювання навчальних досягнень учнів; організація гурткової діяльності школярів; позаурочні форми організації навчання; виховні можливості уроку; рольові ігри як засіб формування культури праці; реалізація особистісно-орієнтованого підходу в навчанні тощо.</p>
Історія педагогіки	<p>Робота з першоджерелами: Література для обов'язкового конспектування</p> <p>В. О. Сухомлинський</p> <p>1. Сто порад учителеві.</p> <p>2. Розмова з молодим директором школи.</p> <p>3. Методика виховання колективу.</p> <p>1. Макаренко А.С.</p> <p>а) Дисципліна, режим, покарання та заохочення;</p> <p>б) Взаємини, стиль, тон у колективі;</p> <p>в) Операційний план педагогічної роботи трудової комуні імені Ф. Е. Дзержинського.</p>	<p>1. Напишіть есе на тему «Особливості педагогічного гуманізму В. О. Сухомлинського».</p> <p>2. Проаналізуйте твір В. О. Сухомлинського «Серце віддаю дітям».</p> <p>2. Прочитати книгу (подивитися фільм) «Педагогічна поема» А. С. Макаренка та визначити, які методи виховання було застосовано до вихованців на конкретних прикладах.</p> <p>3. Охарактеризувати технологію виховного впливу на особистість і колектив, яку запропонував А. С. Макаренко.</p>
Порівняльна педагогіка	<p>1. Сучасний стан та перспективи розвитку системи неперервної освіти у провідних розвинених країнах і в Україні.</p> <p>2. Загальні тенденції структурного реформування освітніх систем у провідних розвинених країнах і в Україні.</p>	<p>1. Підготувати проект та презентацію про сучасний стан та розвиток освітньої системи однієї із країн світу.</p>

Педагогічна творчість	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Технології педагогічної творчості вчителів-новаторів.</li> <li>2. Технології розвитку творчої особистості</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Підготувати навчальний творчий проект.</li> <li>2. Науково-педагогічне дослідження. Орієнтовані теми: Специфіка роботи з обдарованими дітьми.</li> <li>2. Моделювання творчих ситуацій у професійній діяльності.</li> <li>3. Педагогічна креативність спеціалістів в професійній роботі.</li> <li>4. Впровадження авторських технологій в навчальний процес: за і проти.</li> <li>5. Специфіка тестових методик на визначення творчих якостей особистості.</li> </ol>
Методика виховної роботи	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Організація науково-дослідної роботи в ДОЦ, методи педагогічної діагностики (тестування, педагогічне спостереження, анкетування, використання спеціальних методик тощо).</li> <li>2. Виховні технології в літньому оздоровчому центрі.</li> </ol>	<p>Участь у творчій групі</p> <p>Завдання для творчої групи № 1</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Визначити склад групи та обрати капітана (командира).</li> <li>2. Розподілити обов'язки між членами групи.</li> <li>3. Придумати модель свого міні-загону: назва загону, символ, девіз, промовка, стіннівка і т.д. (закони загону, презентація членів загону і все, що можна придумати для оригінального представлення вашого загону).</li> <li>4. Провести зустріч – репетицію для успішної презентації.</li> <li>5. Підготувати завдання для творчої групи на семінарське заняття.</li> </ol>

У нашому дослідженні представлено наступні педагогічні технології: проектна, ігрова, особистісно орієнтована, інформаційно-комунікативна. Методика впровадження проектної технології передбачає створення відповідної проблемної ситуації під час вирішення якої студенти, оволодівши певною сукупністю академічних знань, здатні засобами проектної діяльності показати як теоретичний бік розв'язання поставленої задачі, так і можливості практичного застосування отриманих результатів.

Критеріально-результативний блок охоплює структурні компоненти управлінської культури студентів-бакалаврів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та управлінсько-аналітичний, критерії (аксіологічний, змістовий, технологічний, особистісний), показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості управлінської культури

студента-бакалавра педагогічного вишу. Результатом є сформованість управлінської культури студента-бакалавра педагогічного вищого навчального закладу.

Так, мотиваційно-ціннісний компонент відображає систему мотивів і ціннісних орієнтацій студентів на досягнення успіху у діяльності, пов'язаній з формуванням управлінської культури та безпосередньо в управлінській діяльності. Основними мотивами, що лежать в основі формування управлінської культури студентів-бакалаврів, визначено такі: ставлення до педагогічної діяльності в цілому та управлінської діяльності, зокрема як до цінностей; прагнення зайняти в професійній діяльності та інших сферах життєдіяльності позицію лідера; інтерес і бажання реалізовувати свої знання, досвід у професійно-педагогічній діяльності творчого характеру; прагнення вдосконалювати свою професійно-педагогічну компетентність; професійні наміри як перспективу самоствердження, самореалізації [2].

Когнітивний компонент характеризує наявність у студентів професійно орієнтованих знань, необхідних для здійснення управлінських функцій та творчого підходу до розв'язання управлінських завдань; передбачає сформованість спеціальних знань, необхідних майбутньому вчителю для здійснення своїх менеджерських функцій, до яких віднесено знання основних положень теорії педагогіки та управління навчально-виховним процесом; основ організаторської діяльності; методики роботи класного керівника; способів здійснення педагогічної комунікації; алгоритму прийняття управлінського рішення; методики діагностики особистісних якостей і можливостей учнів тощо.

Операційно-діяльнісний компонент відображає наявність у студентів прогностично-діагностичних, комунікативних, організаційно-регулятивних та контрольних-корегувальних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійного управління; охоплює необхідні для здійснення професійної діяльності практичні вміння й навички, тобто забезпечує взаємозв'язок теорії та практики, формування окремих компетенцій (інтелектуально-творчої, дієво-творчої, організаційно-комунікативної, регулятивної).

Управлінсько-аналітичний компонент характеризує наявність у студентів комунікативних та організаторських здібностей, лідерських якостей та здатності до прийняття управлінських рішень для ефективного здійснення професійної діяльності.

Критеріями сформованості управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічних ВНЗ виділено наступні: аксіологічний, змістовий, технологічний та особистісний. Показниками аксіологічного критерію є цінності і мотиви успіху студентів до навчання у вищому навчальному закладі, мотивація на досягнення успіху в діяльності, пов'язаній з формуванням культури управління та безпосередньо в управлінській діяльності. Показниками змістового критерію є ґрунтовність професійно



орієнтованих знань, необхідних майбутньому педагогу для здійснення управлінської діяльності. Показниками технологічного критерію є наявність у студентів прогностично-діагностичних, комунікативних, організаційно-регулятивних і контрольо-корегувальних умінь, необхідних для здійснення ефективної управлінської діяльності. Показниками особистісного критерію є бажання здійснювати організаційну діяльність та спілкуватися з людьми, прагнення бути лідером у колективі, здатність приймати інноваційні рішення для ефективної управлінської діяльності.

Визначено наступні рівні сформованості управлінської культури майбутніх педагогів: високий рівень характеризується яскраво вираженими цінностями і мотивами успіху до навчання у вищому навчальному закладі, чітко вираженою мотивацією на досягнення успіху в діяльності, пов'язаній з формуванням культури управління та безпосередньо в управлінській діяльності; наявністю у студентів міцних, глибоких і дієвих професійно-орієнтованих знань, необхідних для здійснення управлінської діяльності; чітко сформованими прогностично-діагностичними, комунікативними, організаційно-регулятивними і контрольо-корегувальними вміннями щодо здійснення управлінської діяльності; яскраво вираженим бажанням здійснювати організаційну діяльність та спілкуватися з людьми, прагненням бути лідером у колективі, здатністю приймати інноваційні рішення для ефективної управлінської діяльності.

Середній рівень сформованості управлінської культури майбутніх педагогів характеризується достатньо вираженими цінностями і мотивами успіху до навчання у вищому навчальному закладі, нестійкою мотивацією на досягнення успіху в діяльності, пов'язаній з формуванням культури управління та безпосередньо в управлінській діяльності; наявністю у студентів достатньо сформованих професійно-орієнтованих знань, необхідних для здійснення управлінської діяльності; достатньо сформованими прогностично-діагностичними, комунікативними, організаційно-регулятивними і контрольо-корегувальними вміннями; опосередкованим бажанням здійснювати організаційну діяльність та спілкуватися з людьми, прагненням бути лідером у колективі, здатністю приймати інноваційні рішення для ефективної управлінської діяльності.

Низький рівень сформованості управлінської культури майбутніх педагогів характеризується відсутністю цінностей і мотивів успіху до навчання у вищому навчальному закладі, мотивації на досягнення успіху в діяльності, пов'язаній з формуванням культури управління та безпосередньо в управлінській діяльності; наявністю у студентів поверхневих професійно-орієнтованих знань, необхідних для здійснення управлінської діяльності; недостатньо сформованими у студентів прогностично-діагностичними, комунікативними, організаційно-регулятивними і контрольо-корегувальними вміннями; відсутністю

бажання здійснювати організаційну діяльність та спілкуватися з людьми, прагнення бути лідером у колективі, здатності приймати інноваційні рішення для ефективної управлінської діяльності.

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами підвищення ефективності освітнього процесу особливий інтерес викликає виявлення, обґрунтування й перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність здійснюваної діяльності. Виявлено й з'ясовано організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу в контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін, до яких належать: інтеграція теоретичної та практичної підготовки студентів у процесі поетапного формування управлінської культури в процесі викладання педагогічних дисциплін; формування позитивної мотиваційної основи пізнавальної самостійності студентів, формування позитивної потреби і стійкого пізнавального інтересу; організація індивідуальної та самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням інноваційних педагогічних технологій, методів, форм і засобів навчання.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** На підставі проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури у дослідженні розроблено та представлено структурно-функціональну модель формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін; схарактеризовано її структурні компоненти, які відображені у наступних структурних блоках: цільовому, організаційно-змістовому, процесуально-діяльнісному, критеріально-результативному. Виокремлено організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу в контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін, від реалізації яких залежить успішність студента на шляху становлення його як висококваліфікованого фахівця.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує узагальнення досвіду формування управлінської культури студентів-магістрів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк, В. (2008). Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів. *Вища школа*, 5, 10-24. (Buryak, V. (2008). Independent work as a system-forming element of educational activity of students. *Higher school*, 5, 10-24).
2. Губа, А. В. (2010). *Теоретично-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Луганськ. (Guba, A.V. (2010). *Theoretical and methodical principles of formation*

*of a managerial culture of a teacher - the future manager of education* (diss. ... Doctor Ped. Sciences: 13.00.04). Lugansk.

3. Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*. К.: Знання. (Kuzminsky A.I. (2005). *Pedagogics of Higher Education*. K.: Knowledge).

4. *Педагогіка вищої школи* (2005). З. Н. Курлянд (ред.). К.: Знання. (*Pedagogics of Higher Education* (2005). Z. N. Kurland (ed.). K.: Knowledge).

5. Редлих, С. М., Козырева, О. А. (2012). Система принципов формирования культуры самостоятельной работы педагога как механизм реализации условий продуктивного педагогического взаимодействия. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 1 (5), 27-29. (Redlich, S. M., Kozyreva, O. A. (2012). System of principles of formation of the culture of the independent work of the teacher as a mechanism for realizing the conditions of productive pedagogical interaction. *Vocational education in Russia and abroad*, 1 (5), 27-29).

6. Солдатенко, М. М. (2006). *Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності*. К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. (Soldatenko M. M. (2006). *Theory and practice of independent cognitive activity*. K.: Publishing House of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov).

7. Фіцула, М. М. (2006). *Педагогіка вищої школи*. К.: «Академвидав». (Fitsula, M. M. (2006). *Pedagogics of higher education*. K.: "Akademvyd").

8. Фролов, Н. В., Козырева, О. А., Варинов, В. В., Галынин А. А. *Функции формирования культуры самостоятельной работы педагога и моделирование определений категории «воспитание»*. Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/59/2437/> (Frolov N. V., Kozyreva, O. A., Varinov, V. V., Galynin, A. A. *Functions of forming the culture of the independent work of the teacher and modeling the definitions of the category "upbringing"*. Retrieved from: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/59/2437/>)

9. Чернякова, Ж. Ю. (2017). Формування управлінської культури майбутніх педагогів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва*. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка – № 8 (72), сс. 197-214). (Chernyakova, Zh. Yu. (2017). Formation of management culture of future teachers in the context of organization of independent work on pedagogical disciplines. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies : sciences magazine / head ed. A.A. Sbruieva*. –Sumy: Publishing house Sumy SPU named after A.S. Makarenko (pp. 197-214).

## РЕЗЮМЕ

**Чернякова Жанна.** Структурно-функциональная модель формирования управленческой культуры будущего педагога в контексте организации самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам.

В статье представлены и охарактеризованы структурные компоненты модели формирования управленческой культуры студентов-бакалавров педагогического вуза в контексте организации самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам (структурные компоненты модели представлены целевым, организационно-смысловым, процессуально-деятельностным, критериально-результативным блоками); определены организационно-педагогические условия формирования управленческой культуры будущих педагогов.

**Ключевые слова:** управленческая культура студентов-бакалавров, самостоятельная работа, организация самостоятельной работы студентов-бакалавров, структурные компоненты, модель формирования управленческой культуры.

## SUMMARY

**Chernyakova Zhanna.** Structural and functional model of formation of management culture of future teachers in the context of organization of independent work on pedagogical disciplines.

*The article based on the analyses of a great number of scientific sources presents the structural and functional model of formation of management culture of students-bachelors of pedagogical higher educational institution in the context of organization of independent work on pedagogical disciplines.*

*The purpose of the study is to develop a structural and functional model for forming the management culture of future teachers; to characterize the structural components of the model of the formation of a management culture of students-bachelors of pedagogical higher educational institution in the context of organization of independent work on pedagogical disciplines; to identify the organizational and pedagogical conditions for the formation of management culture of future teachers.*

*The theoretical analysis of the research problem is the basis for the development of a structural and functional model for the formation of a management culture of future teachers which involves the following structural units: purposeful, organizational and content, procedural-activity and criterion- effective.*

*The purposeful unit consists of a clearly defined goal, methodological approaches and principles. The organizational and content unit defines a system of knowledge, skills and abilities in pedagogical disciplines, the functions and stages of the formation of management culture. The procedural-activity block contains the forms, methods and means of forming the management culture of students-bachelors of pedagogical higher educational institutions. The criterion-effective block encompasses the structural components of the management culture of students-bachelors: motivational-value, cognitive, operational-activity and management-analytical, criteria (axiological, content, technological, personal), the indicators and levels (low, medium, high), the formation of managerial the culture of undergraduate students. The result is the formation of a management culture of students-bachelors in pedagogical higher education institution.*

*The organizational-pedagogical conditions of formation of management culture of students-bachelors of pedagogical higher educational institution in the context of organization of independent work on pedagogical disciplines are singled out. They are integration of theoretical and practical training of students in the process of phased formation of management culture in the process of teaching pedagogical disciplines; the formation of a positive motivational basis for students' cognitive independence, the formation of a positive need and sustainable cognitive interest; organization of individual and independent educational and cognitive activity of students with the use of innovative pedagogical technologies, methods, forms and means of training.*

*The study does not exhaust all aspects of the above problem. For further study deserves a generalization of the experience of forming a management culture of students-masters in the context of organization of independent work on pedagogical disciplines.*

**Key words:** management culture of students-bachelors, independent work, organization of independent work of students-bachelors, the structural components, a model of management culture.

## РОЗДІЛ IV. ТВОРЧА СПАДЩИНА А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ

УДК 37.091.4Макаренко (091)(100)

Наталія Дічек

Інститут педагогіки НАПН України

ORCID ID 0000-0002-2185-3630

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/221-235

### НОВЕ-СТАРЕ В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ МАКАРЕНКІАНІ

Відповідно до мети статті висвітлено інтерпретаційні підходи до тлумачення ідей А. Макаренка й оцінки його спадщини в англomовних студіях останнього десятиліття (Е. Т. Евінг, С. Негруцу, Т. Халворсен, А. Хапенчук, А. Хартман, К. У. Янг). На основі історіографічного пошуку й зіставно-порівняльного аналізу сучасних звернень до ідей та постаті видатного педагога, «провідного педагогічного мислителя» (Т. Halvorsen, 2014), доведено, що, не зважаючи на зникнення наддержави СРСР, її історія й особи, котрі стали знаковими в тих чи тих сферах колишньої радянської діяльності, продовжують викликати науковий інтерес у зарубіжних дослідників. Обґрунтовано, що його вмотивовано різними цілями, серед яких переважають такі дві. Перша – у контексті сучасних проблем виховання й соціалізації молоді знайти для їх вирішення корисне в ефективному (що визнається всіма дослідниками) виховному досвіді педагога. Друга – долучити феномен А. Макаренка до аргументації певних історичних реконструкцій доби СРСР (переважно – сталінського періоду).

**Ключові слова:** Антон Макаренко, освітньо-виховні ідеї А. Макаренка, асоціальна молодь, англomовна макаренкіана, методи виховання, ресоціалізація, інтерпретаційні рефлексії, інклюзивна дисципліна

У наших попередніх дослідженнях<sup>1</sup> було доведено виникнення у світовій педагогіці окремого напрямку досліджень – макаренкознавства, представники якого вивчають й інтерпретують створену А. Макаренко

<sup>1</sup> Див.: Дічек, Н. П. (2002). Ученые мира о фундаментальных аспектах педагогического наследия А. С. Макаренко. *Это принадлежит вечности... Теория и методика воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко*, М. Красовицкий (Ред.), (с. 210–228). К.: Логос, 2002 (Dichek, N. (2002). Дічек, Н. (2000). Сравнительное макаренковедение в Украине. *Antony Makarenko: konfrontacje pedagogiczne z konca wieku*, М. Bybluk (Red.), (с. 109–119). Torun (Польша); Дічек, Н. П. (2003). Актуалізація спадщини А. Макаренка у порівняльно-педагогічних дослідженнях зарубіжних учених. *Наук. записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка*, 11, 8–13; Дічек, Н. П. (2003). Педагогічно-філософська рефлексія спадщини А. Макаренка англomовними дослідниками як різновид діалогу культур. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту*, Вип. 43, 279–289. К.: Наук. світ; Дічек, Н. П. (2005). Проблеми сімейного виховання в англomовній макаренкіані. *Теоретичні питання культури, освіти і виховання: зб. наук. праць КНЛУ*, Вип. 29, 349–354. К.: В-чий центр КНЛУ; Дічек, Н. П. (2005). А. С. Макаренко і соціальна педагогіка зарубіжжя (70–80-ті роки ХХ ст.). *Історико-педагогічний альманах*, Вип. 1, 50–65. К.: Міленіум; Dichek, N. (2013). Humanism of the Educational Ideas of the Teacher Innovator Antony S. Makarenko. In Ryszard Kucha and Slavomir Cudak (Ed.), *The old and new thinking about education: Studia I Monografie*, 42, 463–487 (Польша).

теорію виховання. Протягом другої половини ХХ ст. ідеї Антона Семеновича спричинили появу великої кількості праць, у яких із різних світоглядних, наукових, фахових позицій відрефлексовувалися його педагогічні погляди та вивчалася його особа як видатного теоретика і практика педагогіки.

**Постановка проблеми.** Осмислення освітньо-виховних ідей А. Макаренком, підтверджених успішним педагогічним досвідом, нерозривно пов'язане зі змінами в їх тлумаченні на різних історичних етапах, з наявністю множини підходів до їх освоєння, із розмаїттям цілей, які ставили перед собою ті чи інші науковці. На нашу думку, у ХХ ст. було три головні рушійні мотиви звернення до спадщини А. Макаренка. Перший – біографічно-описовий, завдання якого полягало у висвітленні його життя й педагогічної діяльності, основні виховні постулати, тобто ознайомити читача з літературно-педагогічною спадщиною Антона Семеновича як видним видатним явищем освітньої галузі.

Другий – прагнення і вітчизняних, і зарубіжних дослідників зрозуміти, у чому сила його виховного успіху, обмірковувати виховну стратегію педагога з метою адаптувати певні конструктивні ідеї та методи до сучасного виховання, використати його теоретико-практичні положення для створення на їх основі адекватних новітнім соціально-історичним умовам моделей виховання.

Третій мотив розгортається в річищі інтересу до СРСР (і позитивного, і негативно-інвективного), зокрема й до історії розвитку освіти в радянський період. Адже її не можна відтворити, не заглиблюючись у творчість педагогічних персоналій, які справили вплив на формування освітньо-виховних парадигм, показати (позитивно чи ні) й проаналізувати їхній доробок. У цьому контексті постаті А. Макаренка для періоду 20–50-х рр. і В. Сухомлинського для періоду 60–80-х рр. минулого століття є визначальними.

**Аналіз актуальних досліджень.** Стисло схарактеризуємо реперні точки в розгортанні макаренкознавчих студій за кордоном. У колишніх країнах соціалістичного табору, починаючи з 1950-х років і до кінця 1980-х років, на відміну від поширеної в СРСР думки про лінійний розвиток соціалістичного макаренкознавства в ідейному руслі радянських досліджень, сформувалося неоднозначне ставлення і до А. Макаренка, і до моноідеологічної політизації наукових досліджень, яка диктувалася «старшим братом» – СРСР. Зокрема, якщо до 1956 р. в Угорщині активно не лише вивчали, а й упроваджували у шкільну практику ідеї педагога, то після трагічних подій придушення радянськими військами угорської революції (1956) тлумачення його спадщини змінилося в бік різкої критики її «заполітизованості». Згодом, у 1970-ті роки відбулося відродження інтересу до постаті А. Макаренка (П. Ракушфалві, 1994) [2].

Так само неоднозначним було ставлення до виховної теорії А. Макаренка в Польщі. Згідно із дослідженням польського професора

О. Левіна (1999), її сприйняття й тлумачення багато в чому збігалось з соціально-політичними змінами стану суспільства й коливалось від активної рецепції ідей (1940-ті – середина 1950-х рр.) до їх критичного перегляду і відкидання в 1960–1970-ті роки, відновлення інтересу до спадщини у другій половині 1980-х і його згасання з середини 1990-х років [10].

Завдяки плідним зусиллям західнонімецьких учених Марбурзької лабораторії з вивчення спадщини А. Макаренка протягом 1960–1990-х років було здійснено не лише аналітико-текстологічне вивчення праць педагога, а й ґрунтовні студії його діяльності, що базувалися на невідомих, знайдених в архівосховищах України, документальних матеріалах. Керівник проекту професор Г. Хілліг зробив визначний внесок у розвиток не лише зарубіжного, а й вітчизняного макаренкознавства<sup>2</sup>.

Предметом нашого вивчення, представленим у докторській дисертації (2005), стало дослідження інтерпретації й рецепції у ХХ ст. педагогічної спадщини А. Макаренка, відображених в англомовних джерелах (йдеться не лише про авторів із англомовних держав, а й авторів із інших країн, чиї дописи опубліковано англійською мовою) [1]. Продовжуючи започатковані студії, звернемося до аналізу кількох новітніх нарисів, з'ясуємо мету та методи інтерпретації його надбань у ХХІ ст.

**Мета статті** – висвітлити інтерпретаційні підходи до тлумачення ідей А. Макаренка й оцінки його спадщини в англомовних студіях останнього десятиліття.

Основними **методами дослідження** є конструктивно-генетичний метод, на основі якого здійснюється вивчення макаренкознавства (англомовні джерела) для встановлення тенденцій у його функціонуванні, проблемно-діахронний підхід, що забезпечує виокремлення вузлових питань англомовного макаренкознавства та їх кореляцію з соціально-виховними проблемами певної країни, герменевтичний підхід до тлумачення досліджуваних текстів, що передбачає смисловий аналіз

<sup>2</sup> Хиллиг, Г. (1988). 20 лет лаборатории по изучению наследия А. С. Макаренко. *Сов. педагогика*, 10, 117–123; Хиллиг, Г. (1994). *Забота. Контроль. Вмешательство*, 14. Марбург; Хиллиг, Г. (1990). А. С. Макаренко и НКВД. *Сов. Педагогика*, 9, 118–125; Хиллиг, Г. (2000). Григорий Ващенко и Антон Макаренко. Взаимоотношения двух полтавских педагогов. *Постметодика*, 1, 49–56; 2, 33–43; Хиллиг, Г. (1989). *Легенды смутного времени (1938–1941 гг.)*. Марбург (ФРГ); Хиллиг, Г. (1993). *25 лет лаборатории «Макаренко – реферат»*. Марбург; Хиллиг, Г. (1996). Макаренко и сталинизм. *Педагогика*, 1, 68–76; Хиллиг, Г. (1987). Нелегкий путь к коммунизму. *Самоутверждение или конформизм*, (сс. 23–74). Марбург; Хиллиг, Г. (1997). *Прометей Макаренко и «главбоги» педолимпа: Соколянский, Залужный, Попов*. Марбург; Хиллиг, Г., Окса, Н., Моргун, В. (2000). *«Г. Ващенко – педагог от Бога»*. Мелитополь; Хилліг, Г. (1995). «Мазепинець» Ващенко про «яничара» Макаренка: взаємини відомих українських педагогів. *Рідна школа*, 6, 69–75; Полтавская трудовая колония им. М. Горького: полемика, документы, портреты (1920–1926). (2003). *Opuscula Makarenkiana*, Гётц Хиллиг. Марбург.

мовних форм і конструктів. Зазначені методи базуються на зіставно-порівняльному аналізі, що уможливорює виокремлення універсального й одиничного у виховних ідеях А. Макаренка та зарубіжних дослідників його спадщини, у їхніх інтерпретаційних підходах, а отже робити аргументовані узагальнення і висновки.

**Виклад основного матеріалу.** У 2014 р. дослідник із Нордлендського університету (Норвегія) Терье Халворсен (Terje Halvorsen) опублікував статтю «Провідний педагогічний мислитель Антон Макаренко», у якій пише, що український педагог залишив багатоаспектну «теорію чи «систему теорій», що стосуються багатьох питань соціальної педагогіки, які, на жаль, ігноруються більшістю фахівців із західних країн. Однак, якщо б вони звернулися до макаренківських творів, переконаний він, то одержали б задоволення від захоплюючого читання й «нові інсайти», знайшли б перспективні думки, корисні для тих, хто намагається допомагати проблемній молоді [7, 58]. Наголосимо, що в резюме до статті автор відразу наголошує: щоб повніше зрозуміти і сприйняти думки А. Макаренка, читач його творів має повністю зануритися в ті складні політичні й соціальні обставини, у яких він жив. Тому значну частину статті Т. Халворсен присвятив оригінальному опису ключових, на його погляд, фактів життя А. Макаренка і огляду найважливіших праць. Водночас він ставив за мету показати зв'язок окремих елементів виховної теорії педагога з сучасним дискурсом соціальної роботи, пояснюючи це тим, що «слабкі результати роботи зі зростаючою кількістю юних наркоманів змушують соціальних педагогів у Швеції і Норвегії шукати нові варіанти» [7, 65].

Порівняно з раніше проаналізованими нами англomовними розвідками [1], де не звучав національний аспект, норвезький дослідник підкреслює українське походження А. Макаренка, своєрідність підросійських українських земель. Можливо тому, що ознайомився з книжкою українського психолога І. Головінського «Психологія в Україні» (2008; видана у США).

Загалом, аналітичний опис дослідника сповнений позитивних оцінок діяльності педагога і прагнення показати його досягнення попри трагічні й суперечливі суспільно-історичні умови 1920–1930-х років. Серед найвагоміших складників виховної теорії А. Макаренка Т. Халворсен виділяє [7, 65–69]:

- роль вихователя (батьки, педагогічні працівники) як помічника, «провідника», що показує шлях до розуміння природи, суспільства, історії;
- значення колективу як сполучної ланки між особою і суспільством, як поля вияву її індивідуальності (автор доводить збіжність макаренківських ідей про виховний колектив з ідеями групової роботи в сучасній соціальній педагогіці);



- роль поведінкового прикладу у вихованні (автор пише, що за кілька десятиліть до публікації праць американського психолога А. Бандури (1977), А. Макаренко дав розлогий опис того, як підлітки, батьки, педагоги можуть відігравати роль позитивних моделей поведінки;
- значення піклування й емпатії до вихованців, урахування вразливості дітей і підлітків та забезпечення захищеності кожної особи у виховному колективі;
- значення поваги й довіри вихователя до підопічних, віри в їхні потенційні можливості;
- політехнізм як чинник забезпечення набуття підопічними професійних умінь (на відміну від Й. Г. Песталоцці, Л. Толстого, Дж. Дьюї, які задовго до А. Макаренка пропагували ідеї політехнізму, він, на думку Т. Халворсена, зміг утілити ці ідеї у практику й розвинути педагогічну систему, що поєднувала формальну та професійну освіту, здійснювану кваліфікованими вчителями і майстрами, і створювала можливість здобуття вихованцями подальшої освіти за межами виховної установи);
- значення естетики виховного середовища, підкреслюване неодноразово А. Макаренком і втілене ним у життя керованих ним виховних установ, яке автор статті вважає суголосним сучасній концепції архітектурної психології (Gifford, 2002) [7, 67];
- значення розпорядку дня і планування діяльності виховного колективу, що забезпечує впевненість: «навчання і праця відповідно розподілені, є час для відпочинку, для улюблених занять, відсутня монотонність і міцніє сила волі» [7, 68] (автор зазначає, що багато сучасних посібників із соціальної роботи містять описи організації часу вихованців як «фундаментального аспекту виховання в інтернатній установі (residential care)»);
- значення організації занять молоді у виховній установі музикою, театром, спортом, літературою, доцільність подорожей, що з успіхом, наголошує автор, реалізовувалося в закладах А. Макаренка;
- підхід до вихованця і як до об'єкту, і як до суб'єкту виховання.

Підсумовуючи, Т. Халворсен заявляє, що хоча більшість зазначених у творах А. Макаренка ідей були в подальшому розвинуті в окремих спеціальних соціально-педагогічних галузях, однак «він, як піонер справи, зміг дати суттєво важливі теоретико-педагогічні описи, що згодом були підтверджені в інших дослідженнях» [7, 69].

Вивчення праць А. Макаренка дало Т. Халворсену підстави для висновку, що порівняно з ранніми творами, у яких Антон Семенович постає насамперед як вихователь, у його творах другої половини 1930-х років є міркування, у яких він виявляє себе палким комуністом і прихильником режиму (зустрічаються посилання на Сталіна), протиставляє нову радянську людину архетипу особистості західного зразка [7, 64]. Поряд із цим норвезький дослідник зазначає, що пильний аналіз усієї писемної

спадщини, у цілому, доводить: А. Макаренко не був ортодоксальним марксистом-леніністом, про це свідчать також спогади його вихованців і колег, додає автор статті.

Т. Халворсен обґрунтував три аргументи на підтримку позиції, яку зайняв А. Макаренко. Перший: деякі дискусійні макаренківські положення були наслідком його «стратегії виживання» [7, 65], життєво необхідної в часи великого терору. Другий: педагог не міг у всій повноті зрозуміти складну політичну ситуацію. На підтвердження цієї тези автор наводить приклади повернення М. Горького до СРСР у 1932 р., підтримки радянської держави деякими західними інтелектуалами. Третій: дослідник піддає сумніву автентичність найпізніших текстів А. Макаренка. Т. Халворсен наголошує, що оскільки після смерті педагог був канонізований владою, то цілком імовірно, що «деякі частини його творів могли бути переписані, аби створити образ активного учасника революційної боротьби й відданого комуніста» [6, 65]. Саме тому, вважає норвезький дослідник, на часі реконструктивні текстологічні дослідження макаренківської спадщини.

Серед авторських висновків нам видалося важливим твердження про те, що А. Макаренко був піонером не лише у спеціальній галузі педагогіки, а й у відстоюванні ідей холізму [7, 69]. Адже він виходив із засновку, що людина є складним утворенням з різноманітних потенцій і потреб. У той час як соціальна педагогіка (зарубіжна – *прим.*), зазначає Т. Халворсен, тривалий період характеризувалася «монотеоретичними підходами і відповідно, онтологічним редукціонізмом, оскільки більшість теорій фокусувалися лише на кількох аспектах складної дійсності» [7]. Але останніми роками намітилися зрушення до застосування полімодальних підходів, аргументованих доцільністю забезпечення синергії як поєднання методів, які належать до різних парадигм, що узгоджується з поглядами А. Макаренка.

Наведений аналіз статті норвезького дослідника переконує в тому, що він здійснив глибокий і панорамний аналітичний огляд і творів А. Макаренка, і широкого спектру сучасних педагогічних та соціопедагогічних студій (у першу чергу – зарубіжних). Обґрунтовано цікаві ретроспективні ідейні паралелі, причому Т. Халворсен не послуговувався поширеними в англомовній макаренкіані «советологічними» кліше й виклав оригінальне та об'єктивне бачення надбань видатного педагога.

Аби підтвердити вищезазначене твердження про збереження й донині в зарубіжних наукових розвідках «советологічних» підходів до відображення постаті і виховного досвіду А. Макаренка, варто звернутися практично до будь-якої книги, публікації, що стосуються вивчення суспільно-ідеологічного складника радянської історії (до якого входять питання освіти й виховання), особливо 1920–1930-х років. Візьмемо, наприклад, книгу «Народжені бути злочинцями: дискурс злочинності і практика покарань у пізньоімперській Росії і в ранньорадянський період»

(2017), що є міждисциплінарним дослідженням, виконаним групою західноєвропейських науковців [4]. Надруковано монографічний збірник статей німецьким університетом у м. Білефельд. У збірнику обґрунтовано концептуальну ідею, що після 1917 р. в Росії було розірвано наступність у розумінні явища злочинності, її причин і шляхів боротьби з нею [4, 9–10].

У статті з цього збірника «Концепція злочинності у дискурсі «перековки»» автор з Німеччини Анне Хартман (Anne Hartman) на підкріплення своїх аргументів інтерпретації шляхів і методів перевиховання злочинців на радянських людей (використовується транслітерація терміну «перековка» та термін re-forging) стверджує: «Педагоги Макаренко і Погребинський у своїх працях теоретично, а в роботі своїх комун практично розвивали виховні ідеї щодо «перековки» малолітніх правопорушників» [9, 167–168]. А. Хартман також пише, що А. Макаренко прагнув наслідувати М. Горькому, який вважав ідею «виховання людей у трудових таборах через працю дуже корисною і правильною» [9, 172]. Вона підкреслює, що Горький був «патроном» Макаренка і в педагогіці, і в літературі. Свої міркування про видатного педагога автор базує на публікації Dobrenko (2007), посилань на першоджерела, тобто твори Антона Семеновича в її дописі немає.

Ще одним прикладом конструювання наукової аргументації за допомогою звернення до спадщини А. Макаренка може слугувати стаття професора зі США Е. Томаса Евінга (E. Thomas Ewing) ««Шляхом найменшого спротиву»: Виключення учнів з радянських шкіл у 1930-ті роки», вміщена у британському монографічному збірнику «Освіта і держава. Можливі перспективи зміни відносин» (2015) [5], укладеному в одному з найпрестижніших університетів світу – Університетському Коледжі Лондону.

Е. Т. Евінг стурбований, насамперед, сучасною проблемою американських шкіл, де занадто часто практикується виключення учнів, узагальнено кажучи, за погану поведінку [6, 220]. Він критикує цей виховний захід, бо, на його думку, такі акти свідчать про безсилля вчителів, невміння знайти підхід до учнів. У пошуках вирішення проблеми дослідник звертається до ретроспективного вивчення означеної проблеми в умовах радянської школи 1930-х років, для якої застосовує прикметник «сталінська». Він розглядає явище виключення учнів як педагогічний прийом і наводить чимало реальних фактів із практики тогочасної школи, знайдених ним у російських архівах. Автор також вдається до досвіду виховання в колективі А. Макаренка і зазначає, що хоча канонізація педагога відбулася в СРСР після його смерті, «символічна сила виховного колективу асоціюється з ідеями Макаренка і саме вони сформували радянську педагогіку у 1930-х роках» [6, 221]. Цитуючи статтю американця Б. Бейкера (B. Baker) [3], написану ще в 1968 р. (у [1] наведено її детальний

аналіз), Е. Т. Евінг пише: «А. Макаренко доводив, що колектив є організованою спільнотою особистостей, які переслідують чітку мету і скеровуються колективним органом правління (активом – *прим.*)» [6, 221]. І хоча ідеї А. Макаренка були розроблені в колонії для неповнолітніх правопорушників, а не в реаліях загальноосвітньої школи, зауважує автор, офіційна педагогіка схвалила центральну роль колективу як засобу забезпечення дисципліни учнів і підтримання порядку у школі. Дослідник також підкреслює, що сам видатний педагог був проти використання виключення вихованців з колонії, і це ілюструють численні приклади з колоністами й комунарами, які, «налякані перспективою виключення з виховної установи за погану поведінку, були успішно «реабілітовані» за допомогою реінтеграції у процес колективної дисципліни» [там само].

Е. Т. Евінг робить узагальнення, що А. Макаренко справив значний вплив на сталінську педагогіку у 1930-ті роки, унаслідок чого практика виключення учнів зі шкіл була визнана хибною і перевагу надали дисциплінуванню дітей за допомогою «всеохоплюючої системи колективної слухняності» [6, 222]. У цьому ж контексті автор вживає цікавий термін – «інклюзивна дисципліна» [6, 229], тлумачачи її як систему підтримання дисципліни завдяки включенню дітей у класні виховні колективи, у діяльність дитячих організацій (Е. Т. Евінг згадує піонерські й комсомольські організації). Дослідник підкреслює, що кожна така організація колективно висувала вимоги до особи та її поведінки і вимагала їх дотримання. Стверджує, що радянська педагогіка підтвердила успішність «інклюзивної дисципліни» [6, 230]. Фактично, автор, не знаючи глибоко змісту всіх елементів виховної концепції А. Макаренка (у деталях, як Т. Халворсен) зміг, однак, виокремити й оцінити такий її важливий складник, котрий сам радянський педагог називав «педагогіка паралельної дії».

У висновку Е. Т. Евінга щодо проблеми виключення учнів у сучасних американських школах (у цьому ж контексті він пише і про часте виганяння під час уроків школярів із класу), зазначається: найбільш доцільною в її розв'язанні є практика «інклюзивної дисципліни» сталінської педагогіки, яка постає альтернативою застосуванню виключення учнів [12, 230]. Як пише інший американський педагог К. У. Янг (K. W. Yang), «найдоцільніша практика зі шкільного дисциплінування включає акти осуду й персоналізації поганої поведінки, створення відповідного ставлення до неї в освітньому середовищі, ефективне психологічне консультування, обережне долучення сім'ї, забезпечення включення дітей у шкільний колектив» [12, 60].

На підтримку ідеї «інклюзивної дисципліни» Е. Т. Евінг зауважує, що і сталінська педагогіка, і сучасні освітяни (американські – *прим.*) її підтримують, бо вона здатна втримати дітей у стінах школи, і це краще, ніж виключати їх і віддавати до рук влади [12, 230].

Тепер звернемося ще до двох сучасних макаренкознавчих публікацій, вибраних для аналізу, по-перше, тому, що їх автори – сучасниці і представниці однієї країни Румунії, по-друге, аби показати яскраво протилежні інтерпретаційні підходи до тлумачення суті ідей українського педагога про ресоціалізацію молоді, а отже й діаметрально протилежні висновки цих науковців.

Почнемо зі з'ясування цілей, що спонукали авторів згадати про педагогічний досвід А. Макаренка, не зважаючи на те, що його діяльність доволі відділена від сьогодення в часовому вимірі, особливо зважаючи на неймовірне пришвидшення сьогодні соціально-культурних трансформацій, насамперед в освіті, і має ідеологічне забарвлення, що нині відкидається в межах практикованої декомунізації.

Мету статті Сілвії Негруцу (Silvia Negruțiu) «Створена Антоном Семеновичем Макаренком педагогічна система – «корисна» для запозичення у справі «перевиховання» (*“International Journal of Orthodox Theology”*, 2014) визначено як опис педагогічної системи А. С. Макаренка зі «створення комуністичного громадянина» з окресленням, насамперед, його виховних методів для обґрунтування збіжностей між виховними результатами, досягнутими педагогом у колонії імені М. Горького, і результатами перевиховання «комуністичних» (політичних – *прим.*) в'язнів у румунській тюрмі Pitești в період 1945–1989 рр. [11, 201–202; 204].

Цілі доповіді Аури Хапенчук (Aura Harpenciuc) «Аксіоматичні основи сучасної російської педагогіки. Внесок у соціальну педагогіку», виголошеної на 7-й міжнародній конференції «Edu World 2016» і опублікованої у 2017 р. на порталі Future Academy, «The European Proceeding of Social & Behavioral Sciences», сформульовано як «визначення епістемологічної структури сучасної російської педагогіки, а саме двох її складників – соціальної педагогіки й педагогічної психології, крізь здобутки всесвітньовідомих теоретиків педагогіки А. С. Макаренка і Л. С. Виготського». Доцільність нинішнього звернення до цієї проблематики автор пояснює тим, що «тривалий час через ідеологічне забарвлення праць згаданих учених західні дослідники ігнорували їх, а нині російська педагогіка привертає увагу фахівців Західного світу, доводячи актуальність педагогічних положень зазначених теоретиків» [8, 589]. Зазначимо, що А. Хапенчук настійливо наголошує на своєму прагненні уникнути суб'єктивізму в дослідженні.

Наголосимо, що тексти обох авторів свідчать про їхню високу фахову ерудицію, знання творів А. С. Макаренка й широкий контекстуальний підхід до висвітлення заявлених проблем і розкриття тем статей.

Так, С. Негруцу доволі детально викладає у власній інтерпретації ключові аспекти виховної концепції педагога. Теоретичне узагальнення його виховної системи вона здійснює, керуючись окресленими

румунським ученим Іоном Сергітом (Ioan Cerghit, 1980) чотирма складники стратегії виховання [11, 203]. Дослідниця виокремлює: визначення А. Макаренком найбільш прийнятних форм організації діяльності вихованців для створення згуртованих груп – загонів колоністів (однак, не згадує про такий їх істотний аспект, як різновіковість членів); узаasadнення ним праці як найдоцільнішого виховного середовища. Вона вважає, що центральними, основними виховними макарєнківськими методами, що базувалися на діяльнісному підході до педагогічної роботи, стали «усні методи комунікації (пояснення, інформування), метод «команда-виконання» (order-execution), який автор розшифровує як фізичні вправи, парамілітарні тренування, військові ігри, крокування шеренгами з прапором, ... горном, в уніформі» [11, 205–206].

Шукаючи відповідь на питання: який зі складників виховної стратегії найважливіший, на прикладі досвіду А. Макаренка С. Нєгруцу робить висновок, що у вихованні виокремлювати методи можливо лише теоретично, а на практиці вони діють сукупно (що стверджував і радянський педагог), складаючи виховну стратегію, «кожен з них відповідає за певний аспект, а в поєднаній співдії вони й ведуть до виховних перетворень» [11, 206]. Однак далі у своєму аналізі автор запевняє, що, розпочавши керувати колонією для неповнолітніх правопорушників, педагог одержав завдання від одного з керівників народної освіти «створити наших (радянських – прим.) нових людей» [11, 206]. І, на його виконання, А. Макаренко розробив педагогічну систему, здатну трансформувати колишніх кримінальних малолітків у «нових людей», відданих своїм соціалістичним обов'язкам. Його метод перевиховання складався з посиленої військової дисципліни і проголошення керівною думки колективу. Обидва аспекти давали педагогу змогу придушити особистість вихованців [11, 207]. У цьому, вважає дослідниця, полягала покладена на нього політична місія, здійснювана засобами педагогіки, що «базувалася на примусі, суворій дисципліні і невсипному нагляді».

Зауважимо, що у статті дослідниця двічі не точно наводить одну з найвідоміших тез А. Макаренка про важливість «виховання людини в колективі і засобами колективу». Вона вживає вислів «виховання через колектив і **для** колективу» [11, 206, 214], що істотно змінює його сенс. Виходячи з попередніх досліджень, можемо стверджувати, що така «неточність» дає підстави автору-інтерпретатору для висновку про нехтування педагогом окремою особою як членом групи (колективу) і часто зустрічається в англomовній макарєнкiанi минулого століття (Дж. Боуєн, Б. Бейкер). Разом із тим, у середині тексту статті С. Нєгруцу подає згаданий вислів корєктно [11, 207]. Не знаємо, чому це так, але, як відомо, диявол ховається в деталях.

Наводячи відомості про організацію в Румунії в 1945–1989 рр. антигуманної системи в'язниць, куди «саджали інтелектуалів і віруючих

людей за підозрою в підготовці замаху проти владного порядку або за незгоду доносити на інших» [11, 208–209], С. Негруцу пов'язує застосовувані в таких установах фізичні і психологічні тортури з ідеями А. Макаренка. Її аргументи полягають у тому, що, по-перше, вивчення його спадщини стало в країні обов'язковим, а по-друге, з 1949 р. влада вирішила запровадити «макаренківські «педагогічні» методи на допомогу діяльності таємної поліції Securitate, адже їх уже з успіхом було імплементовано в комуністичному Китаї» [11, 209]. Яскравим прикладом такого використання ідей А. Макаренка став, на її переконання, експеримент із функціонування в'язниці Pitești, про яку стало відомо лише після падіння режиму Н. Чаушеску в 1989 р. Там знаходилося близько 1000 студентів віком від 18 до 25 років, які «потенційно могли змінити режим у країні, оскільки вважали, що комуністи планують зруйнувати румунські інтелектуальні традиції» [11, 209]. Головна мета «експерименту» полягала в «перевихованні» молоді, а фактично – «знищенні інтелектуального потенціалу країни, що становив загрозу комуністичному режиму, який не потребував еліт, а лише людей, які підкорюються системі, якими легко маніпулювати, яких можна формувати і ре-формувати, відповідно до потреб» [там само].

Далі автор доволі детально описує, як саме в Pitești катували людей, причому на першому етапі їхнього «перевиховання» – на етапі викриття (external unmasking), коли застосовувалися фізичні покарання – вимагалось викрити не лише себе, а й своїх близьких, друзів, колег; на другому етапі – власне «перевиховання» – домагалися «очищення мозку» (“brainwashing”), тобто повної відмови від попередніх ідеалів і принципів, поглядів і віри, а отже відбувалося створення «нової людини».

С. Негруцу так узагальнює стратегію «перевиховання»: натиск покарань за найменшу провину, що починався з безумовного підкорення особи розпорядку і правилам тюрми; далі – вимога зайняти позицію «викриття», за чим слідкував наглядач із тих, хто вже пройшов «викриття». Останній мав право карати «перевиховуваного» й обов'язково доповідати про це вищому начальнику, який міг додати покарань. Наступний складник стратегії – щоденне побиття в'язня. Далі – виснаження арештанта за допомогою обмеження сну, пиття, води, тепла, вербальне приниження, погрози, тортури тіла з використанням води і кислоти, катування світлом, комахами, виривання нігтів тощо. Використовувалися також посилені фізичні навантаження. Практикували комбіноване, фізичне й психологічне, мордування, яке називалося «дивитися спектакль», коли один бранець споглядав страждання іншого, що морально знесилювало і породжувало відчуття марності супротиву [11, 211–202]. У результаті подібних тривалих жаклих випробувань людина або втрачала розум, або адаптувалася до комуністичної системи, або ставала подвоєною особою (double personality), чи врешті-решт ставала повністю ідеологічно конформною [11, 213].

У доповіді А. Хапенчук здійснено, на її твердження, парадигмальний аналіз розвитку педагогіки в домодерний, модерний і постмодерний періоди згідно з методологічною концепцією румунського педагога Соріна Крісті (Sorin Cristea, 2010, 2015). Стверджується, що в модерну добу в Росії відбувалося протистояння двох парадигм – психоцентричної Л. Виготського і соціоцентричної А. Макаренка. Спроби розв'язати конфлікт цих парадигм привели до виникнення в постмодерну добу парадигми освітніх програм (curriculum paradigm) [8, 591].

Звертаючись до внеску в розвиток соціальної педагогіки «одного з найвизначніших педагогів модерної доби» А. Макаренка, А. Хапенчук наголошує, що він «обґрунтував концепцію виховання за допомогою праці і для праці та створив педагогіку праці» [8, 594]. Водночас автор пише про те, що він є автором теорії виховного колективу, якою постулюється ідея виховання в колективі і через колектив, що згодом була прийнята в західній соціальній педагогіці [там само]. Вона подає аналіз мети виховання за А. Макаренком, його виховної технології, розроблених ним теоретико-методологічних засад виховання, визнаючи важливою тезу про неможливість абсолютизації якогось одного методу формування людини [8, 595] й наголошує на виключній значущості для соціальної педагогіки положень про «завтрашню радість» як стимул життя і проектування перспективних ліній розвитку особи та колективу [8, 596].

А. Хапенчук визнає, що в останні 30 років спадщину А. Макаренка ігнорують у Румунії, натомість у Західній Європі є до неї інтерес. Вона посилається на докторське дослідження автора з Франції Жана Раковіча (Jean Rakovitch, 2010), науковця з Норвегії Т., на численні згадки імені А. Макаренка в педагогічних словниках та енциклопедіях. Не замовчуючи й несприйняття педагогічної системи А. Макаренка, дослідниця пояснює таку позицію поверховістю ознайомлення з діяльністю й поглядами педагога, без заглиблення в її сутність та історичний контекст соціально-педагогічних проблем, а також ідеологічними уподобаннями дослідників і запереченням цінності колективізму як такого.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** На завершення підкреслимо, що свідомо детально спинилися на статті С. Негруцу, прагучи висвітлити її авторський підхід до аналізу ідей А. Макаренка, оскільки інтерпретації такого характеру є крайніми виявами авторських антикомуністичних поглядів, що суб'єктивно транспонуються в тому числі й на надбання радянського педагога. Залишаємо за читачами право визнати такий підхід об'єктивним чи заангажованим цілком конкретною антикомуністичною позицією, приймати чи ні представлене зіставлення макаренківських виховних методів ресоціалізації неповнолітніх правопорушників і безпритульних дітей із тортурами як виховним методом у румунських політичних в'язницях. На наш погляд, зіставлення



інтерпретаційних підходів до тлумачення спадщини видатного педагога, застосованих С. Негруцу, з методами А. Хапенчук, Т. Халворсена, і навіть Е. Т. Евінга, дає підстави для висновку: «Одна людина бачить калюжу, а інша – зірки, що в ній мерехтять» (парафраз думки Е. Канта).

Здійснений історіографічний пошук і аналіз сучасних звернень до ідей та постаті видатного вітчизняного педагога, «провідного педагогічного мислителя» (Т. Halvorsen, 2014), доводить, що попри зникнення наддержави СРСР, її історія й особи, які стали знаковими в тих чи інших сферах колишньої радянської діяльності, продовжують і у XXI ст. викликати науковий інтерес у зарубіжних дослідників. Звичайно, він вмотивований різними цілями, серед яких нині переважають дві провідні: по-перше, знайти корисне в ефективному виховному досвіді (що визнається всіма дослідниками) і долучити феномен А. Макаренка до тієї чи тієї аргументації певних історичних реконструкцій доби СРСР (А. Хартман).

З розглянутих у нашій статті сучасних макаренкознавчих англомовних розвідок та основуючись на здійснених нами раніше дослідженнях зарубіжної макаренкіани, можемо стверджувати: у XXI ст. досвід і теоретична педагогічна спадщина А. Макаренка не лише не забуті, вони переконливо ввійшли до світового педагогічного знання й освітньо-історичного процесу, і не лише як факт історії, але і як зібрання цінних теоретико-методичних ідей, здатних збудити творчу уяву представників сучасного науково-освітнього дискурсу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дічек, Н. П. (2005). *А. Макаренко і світ: аналіз англомовних студій*. К.: Науковий світ (Dichek, N. P. (2005). *A. Makarenko and the World: the Analysis of English writing Studies*. Kyiv: Naukovyi svit)
2. Ракушфалви, П. (1994). Человеческие основы педагогической технологии Макаренко. *Международные макаренковедческие исследования. Макаренко на Востоке и Западе*, З. Вайтца (Германия) и А. Фролова (Россия) (ред.), (с. 9–22). Н.Новгород (Racushfalvi, P. (1994). Human basics of Makarenko's pedagogical technology. In Z. Waits (Germany), A. Frolov (Russia) (Ed.), *International Makarenko's researches. Makarenko in the East and in the West* (pp. 9–22). N.Novhorod).
3. Baker, B. (1968). Review Article: Anton Makarenko and the Idea of the Collective. *Educational Theory*, 18, 3, 285–294.
4. Nicolosi, R., Hartman, A. (Eds.). (2015). *Born to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union*. Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
5. Aurby, C., Geiss, M., Macgyar-Haas, V., and Oelker, J. (Eds.). (2015). *Education and State. Intentional perspectives on a changing relationship* (Routledge Research in International and Comparative Education), Routledge London and New York. Retrieved from: <http://piketty.pse.ens.fr/files/Aubryetal2015.pdf>

6. Ewing, E. T. (2015). "Taking the path of least resistance": expulsions from Soviet schools in the Stalinist 1930s. In Aurby, C., Geiss, M., Macgyar-Haas, V., and Oelker, J. (Eds.), *Education and State. Intentional perspectives on a changing relationship* (pp. 219–233). Routledge London and New York.
7. Halvorsen, T. (2014). Key Pedagogic Thinker Anton Makarenko. *Journal Education*, 4, 58–71.
8. Hapenciuc, A. (2017). Axiomatic Foundation of Russian Modern Pedagogy. The Contribution of Social Pedagogy. *The European Proceeding of Social & Behavioral Sciences*, (pp. 589–597). (Edu World 2016 7<sup>th</sup> International Conference). Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Aura\\_Hapenciuc-USV](https://www.researchgate.net/profile/Aura_Hapenciuc-USV)
9. Hartman, A. (2015). Concept of the Criminal in Discourse of "perekovka". (pp. 164–175). *Born to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union* (ed. by R. Nicolosi and A. Hartman). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
10. Lewin, A. (1999). Dramatu człowieka i dramatu epoki ciąg dalszy. In M. Bybluk (Ed.), *Antoni Makarenko konfrontacje pedagogiczne z końca wieku*, (ss. 9–22). Toruń.
11. Negruțiu, S. (2014). The Pedagogical System created by Anton Makarenko – a "profitable" Loan for "Re-education". *International Journal of Orthodox Theology*, 5, 201–217.
12. Yang, K. W. (2009). Discipline or punish? Some suggestions for school policy and teacher practice. *Language Art*, 87 (1), 49–61.

## РЕЗЮМЕ

**Дичек Наталия.** Новое-старое в современной зарубежной макаренкиане.

В соответствии с целью статьи освещены интерпретационные подходы к толкованию наследия А. Макаренко и оценки его наследия в англоязычных исследованиях последнего десятилетия (Е. Т. Эвинг, С. Негруцу, Т. Халворсен, А. Хапенчук, А. Хартман, К. У. Янг). На основе историографического поиска и сравнительно-сопоставительного анализа современных обращений к идеям и личности выдающегося педагога, «ведущего педагогического мыслителя» (Т. Halvorsen, 2014), доказано, что, несмотря на исчезновение сверхдержавы СССР, ее история и лица, ставшие знаковыми в тех или иных сферах советской деятельности, продолжают вызывать научный интерес у зарубежных исследователей. Обосновано, что он мотивирован разными целями, среди которых преобладают такие две. Первая – в контексте современных проблем воспитания и социализации молодежи найти для их решения полезное в эффективном (что признается всеми исследователями) воспитательном опыте педагога. Вторая – привлечь феномен Макаренко к аргументации определенных исторических реконструкций периода СССР (преимущественно – сталинского времени).

**Ключевые слова:** Антон Макаренко, образовательно-воспитательные идеи А. Макаренко, асоциальная молодежь, англоязычная макаренкиана, методы воспитания, ресоциализация, интерпретационные рефлексии, инклюзивная дисциплина.

## SUMMARY

**Dichek Natalia.** The New and the Old in the Modern Foreign Makarenkiana.

In accordance with the purpose of the article, interpretative approaches to analyzing A. Makarenko's educational views and evaluating his educational heritage in English

*language publications of the last decade are covered (E. T. Eving, S. Negrutsu, T. Halvorsen, A. Hapenchuk, A. Hartman, K. W. Young). Although the publications belong to the representatives of different countries (USA, Germany, Norway, Romania), they are united by the subject of research (theoretical ideas and practical educational experience of A. Makarenko) and the language of publication. It was these two aspects that gave us an excuse to identify and substantiate the appearance of a phenomenon such as the foreign makarenkiana (different studies devoted to A. Makarenko) in the late 1990's, the most representative part of which (due to the coverage of authors from different countries, who published their works in English) is the English language makarenkiana.*

*Based on the historiographic search and the comparative analysis of contemporary appeals to the ideas and personality of the outstanding educator, "the Key Pedagogic Thinker" (T. Halvorsen, 2014), the following is proved. Despite the disappearance of the super state – the USSR, its history and people who have become iconic in various spheres of Soviet activity continue to arouse scientific interest among foreign researchers. In the field of educational practices, this primarily applies to A. Makarenko.*

*It is substantiated that interest in A. Makarenko's ideas about the upbringing and resocialization of youth (especially the problem one) is motivated by different goals, among which two are predominating. The first goal – in the context of the current topical problems of the upbringing and socialization of youth, find something useful in their solution in A. Makarenko's educational experience, which is recognized effective by all researchers. This refers to the articles of A. Hapenchuk (Romania), T. Halvorsen (Norway), in part – E. E. Ewing (USA). In this case, the pragmatic interest of authors predominates, which allows them not to focus only on the communist component of his ideas, but to find universal dominants that have not lost their meaning even now. The second goal is to attract the phenomenon of A. Makarenko for the argumentation of certain historical reconstructions of the period of the USSR's existence (mainly the Stalin period of the 1930s). It applies to the research of A. Hartmann (Germany), S. Negrutsu (Romania), where the anti-communist orientation of the interpretation is the main idea.*

**Key words:** Anton Makarenko, educational ideas of A. Makarenko, antisocial youth, English-speaking makarenkiana, methods of education, resocialization, interpretative reflections, inclusive discipline.

УДК 371.2 (09)

**Олександра Дубасенюк**

Житомирський державний  
університет імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0002-9447-4527

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/235-242

## **А. С. МАКАРЕНКО – ВИДАТНИЙ ПЕДАГОГ-НОВАТОР XX СТОЛІТТЯ**

*У статті розглянуто новаторський досвід А. С. Макаренка – видатного педагога XX століття, який створив унікальну філософію виховання, орієнтовану на олюднення як власне процесу виховання, його середовища, так і суб'єктів виховання – вихователів і вихованців. Виділено декілька новаторських підходів: 1) до формування педагогічного колективу як ансамблю яскравих особистостей, що досягають вершин професійної майстерності; 2) до виховання гармонійно розвиненої особистості з високими моральними якостями; 3) до створення інноваційних навчально-виховних закладів*

*різного типу, побудованих на принципах гуманізму, демократії й колективізму. Видатному педагогу вдалося вирішити кореневі проблеми взаємозумовленості матеріально-практичних і духовних основ педагогічного процесу.*

**Ключові слова:** філософія виховання. педагог-новатор, новаторські підходи, нововведення, виховання особистості.

**Постановка проблеми.** В історії розвитку світової та вітчизняної педагогічної теорії і практики велике значення має новаторський досвід видатного педагога ХХ століття Антона Семеновича Макаренка, який виходить за межі наявних наукових знань і характеризується цілісністю системною перебудовою педагогічної діяльності, у результаті чого досягається значне і стійке підвищення ефективності навчально-виховного процесу [7]. Попри суперечливі позиції вчених та практиків у різні історичні періоди, педагогічна спадщина та ідеї видатного педагога залишаються актуальними в усьому світі й постають дороговказом для вирішення нагальних проблем виховання та розвитку особистості [2].

**Аналіз актуальних досліджень.** Новаторська діяльність А. С. Макаренка високо оцінена вітчизняними (Н. В. Абашкіна, Н. П. Дічек, І. А. Зязюн, С. Г. Карпенчук, А. А. Фролов, М. Д. Ярмаченко та ін.) та зарубіжними (З. Вайтц, Х. Віттіг, Т. Гланц, І. Рюттенауер, Г. Хілліг та Е. Хаймпель, Л. Фрезі та ін.). Багато західних макаренкознавців високо оцінюють його педагогічну майстерність, філігранну педагогічну техніку [5]. Однак світове значення й наукова цінність великого педагога визначаються наявністю об'єктивного чинника: системи наукових знань, педагогічної теорії, розробленої ним. Педагогічна теорія А. С. Макаренка включає: принцип доцільності, принцип паралельної дії, систему перспектив та ін. Системоутворювальними елементами в педагогічній теорії А. С. Макаренка є принципи доцільності та єдності розвитку особистості й колективу.

Антон Семенович Макаренко створив унікальну філософію виховання, орієнтовану на олюднення як власне процесу виховання, його середовища, так і суб'єктів виховання – вихователів і вихованців. Відтак, значущість макаренківського досвіду й створення системи виховання підростаючого покоління, що базується на принципах гуманізму, соціальної рівності, свободи особистості, її гармонії, виходять за межі 20–30-х років ХХ століття.

**Мета статті:** проаналізувати особливості новаторського досвіду видатного педагога А. С. Макаренка та його значення для розвитку сучасної педагогічної науки і практики. Для реалізації поставленого завдання використано загальнонаукові методи: аналіз, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення отриманих результатів.

**Виклад основного матеріалу.** На основі аналізу основних педагогічних здобутків видатного педагога виділимо низку новаторських підходів.

*Новаторський підхід до формування педагогічного колективу.* Важливо відзначити інноваційність ідей А. С. Макаренка, яка полягала у

створенні і принципово новому підході до формування педагогічного колективу в дитячій трудовій колонії та комуні. Антон Семенович наголошував, що робота педагогічного колективу – це одне із найважчих питань педагогіки. На його думку, педагогіка не може сподіватися на окремого вихователя, хоча й талановитого, такого, що має досвід, здібності, розум. З погляду видатного педагога, досить важким питанням є проблема вибору вихователів, які й самі мають бути вихованими [8, 177–178]. Колектив вихователів повинен мати єдиний план, єдиний тон, єдиний точний підхід до дитини, об'єднаний загальною думкою, переконаністю, допомогою один одному... тільки такий колектив і може виховувати дітей [8, 180].

При цьому слід урахувувати певні показники, що характеризують педагогічний колектив: тривалість його існування, специфіку організації і структури, склад за моральними якостями, віком, педагогічним стажем, за характером особистості вчителя-вихователя, статевими особливостями, рівнем майстерності тощо.

Антон Семенович неодноразово наголошував, що педагогічний колектив повинен бути побудований розумно, з урахуванням правильного поєднання досвідчених педагогічних кадрів і початківців. Крім того, у колективі мають бути і чоловіки, і жінки, оскільки переважання чоловіків або жінок призводить до однобічного розвитку педагогічного колективу. А. С. Макаренко звертав увагу на емоційну атмосферу в педагогічному колективі, на необхідність позитивного оптимістичного настрою вихователів, на розвиток почуття гумору. Роботу педагогічного колективу важко визначити в будь-яких точних висловлюваннях. Це, на думку Антона Семеновича, одне з найважчих питань у нашій педагогіці. За законами побудови педагогічного колективу має бути складений цілий том [8, 174].

Відносно питання тривалості педагогічного колективу в Антона Семеновича були такі міркування: якщо середній термін перебування комунара 5 років, то такий самий термін перебування вихователя має бути в комуні. А. С. Макаренко звертав увагу на наявність педагогічного стажу роботи. Не можна складати колектив педагогів із однорічним стажем роботи, це буде слабкий колектив [8, 232]. «Колектив педагогів має бути зібраний не випадково, а побудований розумно. Повинна бути певна кількість старих, досвідчених педагогів, і обов'язково має бути одна дівчина, яка тільки-но закінчила педагогічний вуз, яка ще ступити не може» [8, 182]. Така дівчина буде вчитися і у старих педагогів, і у старших учнів, і це додає всім відповідальність за її нормальну роботу.

А. С. Макаренко також надавав великого значення майстерності педагога, його дійсного знання виховного процесу, володіння виховними вміннями, основами педагогічної техніки і водночас зовнішньому вигляду педагога. Необхідно, щоб всі педагоги були красиві, принаймні, хоча б один привабливий молодий педагог, одна гарна молода жінка в

педколективі має бути. Бажано враховувати й особливості характеру членів педколективу [8, 183]. А. С. Макаренко зазначав, що в педагогічному колективі мають бути люди справедливі з відкритою душею [7, 243], тобто вихователі з високими моральними якостями. Визначальною умовою має бути єдність педагогічного колективу та єдність дитячого й педагогічного колективу [8, 326]. Активна роль педагогів у процесі виховання в тому і полягає, щоб старше покоління передало свій досвід, свою пристрасність, свої переконання молодшому поколінню [8, 371].

Новаторство видатного педагога полягало і в тому, що він, мабуть що не найперший, звернув увагу на педагога як на вихователя. У свій час В. Амлінський писав, що сучасна школа організована таким чином, що виховання взагалі відходить на другий план, і губиться в потоці планів, завдань, цифр, методик, інформацій щодо успішності та неуспішності. На першому плані – навчання, ну а виховання – це прекрасно, але його не можеш вловити, не відобразити у паперах, та само як і виховувати, коли часу немає, на навчання не вистачає [1, 5]. На жаль, ця тенденція залишається й сьогодні у ХХІ столітті, коли вся увага зосереджена тільки на освіті, а на виховний процес взагалі не звертається уваги. Хоча першочерговим завданням має бути вихована й розвинена особистість.

*Новаторський підхід до виховання особистості.* Сам А. С. Макаренко являв образ вихователя, творця людських душ, для якого людські якості важливіші за суму знань. Існуюча система освіти від підбору кадрів до їх підготовки недостатньою мірою сприяла вихованню вихователів. Учителів-професіоналів, добре підготовлених, у нас набагато більше, ніж вихователів по духу і за покликанням. Ця проблема стала загальнодержавною не тільки у 80-ті роки, але вона залишається такою й сьогодні. Сутністю педагогічної та етичної концепції А. С. Макаренка була довіра до вихованців, яка теоретично виглядала просто, але у практичному плані була надзвичайно складною. Антон Семенович своєю любов'ю до бездоглядних, нерідко грубих, жорстоких, невдячних дітей здійснив дивовижну роботу – виховав справжніх людей. Це була велика праця його душі й життя. Він жив одним життям із ними і, навчаючи дітей і підлітків, вчився сам. Вихованцям було запропоновано новий образ, новий спосіб жити, нелегкий, але такий, що призводив до формування вихованої працелюбної особистості. На них дивилися по-іншому, бачили їх інакше, але й пропонували інші вимоги: якщо ви люди, то і дійте по-людськи. А. С. Макаренко та його однодумці прагнули не переборювати внутрішню людину, проявляти повагу до людської природи й намагалися, щоб процес виховання був спрямований на розвиток морально свідомої людини із власними переконаннями [1, 5]. Видатний педагог докладав зусиль для того, щоб вихованці могли вибудовувати своє життя на моральних ідеях та принципах [10, 37].

*Новаторський підхід до створення інноваційних навчально-виховних закладів різного типу на принципах колективізму.* Антон Семенович був талановитим керівником, педагогом-дослідником, яким було створено дві зразкові педагогічні установи – колонію імені О. М. Горького і комуну імені Ф. Е. Дзержинського – умовно «школа А. С. Макаренка». У колонію та комуну прибували тисячі правопорушників і безпритульних, життя яких необхідно було організувати. Тому і шлях А. С. Макаренка як педагога-мислителя невід’ємний від стезі педагога-практика. Головним же внеском видатного педагога в педагогічну науку стала розроблена ним теорія виховного колективу. Виховним колективом він називав поетапне створення колективу дітей. Побудовою такого колективу А. С. Макаренко займався і в колонії імені О. М. Горького і в комуні імені Ф. Е. Дзержинського. Педагог досягнув такого рівня, що дитячо-юнацький колектив жив і діяв самостійно, спираючись на «негласні» закони своєї спільноти. Колектив був організований із загонів, які формувалися відповідно до інтересів вихованців та їх командирів. Завдяки тому, що командири змінювалися кожні 2–3 тижні, кожному вихованцю довелося не раз побувати в ролі командира й навчитися справлятися з відповідними обов’язками. Позиція вчителя (керівника) – це організатор, завдання якого – правильно організувати дитяче життя, дитячий колектив і правильно керувати його життям. У комуні, очолюваній А. С. Макаренко, будь-який вихованець міг «дискутувати» із самим завідувачем комуні [4]. Завдяки цілеспрямованій діяльності вихованці реалізували свій творчий потенціал і ставали справжніми громадянами країни.

А. С. Макаренко та очолюваний ним педагогічний колектив спільно з дитячим колективом домоглися високої результативності. Так, у дитячій трудовій комуні вміло поєднувалося навчання з виробничою працею. Комунари мали свій, найкращий в Україні робітфак, завод по виготовленню фотоапаратів та електросвердел. Результати господарювання макаренківських вихованців у 30-ті роки ХХ ст. вражають і нині. Вони заробляли засоби не тільки на утримання комуні, харчування, одяг, оркестр, ложі у кращих театрах, власний аероплан, але й приносили країні щорічно прибуток у 5 млн. золотих карбованців (Н. В. Абашкіна). Проте виробництво було не самоціллю, а лише матеріальною основою для духовного життя молодії людини.

Єдність виховання й життя червоною ниткою проходить через усю педагогічну творчість педагога. Однак світове значення і наукова цінність педагогічної спадщини великого педагога визначаються наявністю об’єктивного чинника: системи наукових знань, педагогічної теорії, розробленої ним. Теорія, як відомо, – це цілісна система наукового знання, що включає узагальнення різного рівня. Педагогічна теорія А. С. Макаренка ґрунтується на його всебічній обізнаності у сфері філософії виховання й освіти, набутих духовних коренях, гуманістичній позиції, глибоких

філософсько-педагогічних знаннях та концепціях і включає: принцип доцільності, принцип паралельної дії, систему перспектив тощо.

Педагогічні ідеї А. С. Макаренка і, зокрема, положення щодо формування педагогічного колективу, розвинув у 50–60 роки ХХ ст. талановитий педагог В. О. Сухомлинський у діяльності Павлівської середньої школи [9], який також надавав великого значення педагогічному колективу школи й формуванню всебічно розвиненої особистості. Він із повагою ставився до досвіду А. С. Макаренка. Талановитим послідовником видатних педагогів А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського по праву можна вважати українського педагога О. А. Захаренка, директора Сахнівської середньої школи Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. Його називали добротворцем і подвижником, альтруїстом, аналітиком і мрійником, винахідником і генератором ідей [3; 10, 38]. Авторська школа О. А. Захаренка була зразком особистісно-розвивальної моделі, яка реалізовувала новаторські ідеї А. С. Макаренка. У Сахнівській школі було створено чудовий творчий педагогічний колектив одноступенів, які будували свою роботу за таким принципом: дитина неповторна індивідуальність, яка є часткою українського суспільства. Завдання педагога полягало в тому, щоб сформувати патріотичні почуття й наповнити душу дитини тим багатством, що зветься «загальною культурою» [6]. Нині при Черкаському обласному інституті післядипломної освіти створено лабораторію «Культурно-виховуюче середовище сучасної сільської школи у контексті розвитку педагогічної спадщини академіка О. А. Захаренка», славетного послідовника ідей А. С. Макаренка.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Відтак, новаторські ідеї А. С. Макаренка широко впроваджені в педагогічну практику ХХ і ХХІ століття як за кордоном, так і в Україні. У педагогічній діяльності та педагогічних працях видатного педагога обґрунтовано інноваційні ідеї і практичні шляхи для розв'язання важливої проблеми взаємозв'язку особистості й суспільства та організації на цій основі процесу виховання, де створюються умови для розвитку у вихованців здатності до вільного вибору життєвих перспектив, для їх самореалізації в суспільстві. За ступенем значущості нововведення А. С. Макаренка є революційними, за масштабом поширення – міжнародними, залежно від інноваційного потенціалу – глобальними, історико-педагогічними, практикоорієнтованими.

Таким чином, А. С. Макаренку вдалося віднайти переконливі аргументи для вирішення кореневих проблем педагогіки: суспільно-економічні і природно-спадкові засади виховання, зв'язок колективності й індивідуально-особистісних начал, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання та розвитку особистості, взаємозумовленості матеріально практичних і духовних основ педагогічного процесу. Він спрямував педагогіку й виховання на вирішення



проблеми спадкоємності поколінь, їх взаємодії і закономірної зміни в суспільному розвитку. Його ідеї щодо виховання та розвитку особистості, перевірені часом, мають перспективний характер і потребують подальшого вивчення та впровадження.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Амлинский, В. (1988). «Педагогическая поэма» и «неформалы». *Литературная газета*, 11 (5181), 5 (Amlinskii, V. (1988). "The Pedagogical Poem" and "informal". *Literary newspaper*, 11 (5181), 5).
2. Дубасенюк, О. А. (2013). Життя наповнене смыслом. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (29), 237–247 (Dubaseniuk, O. A. (2013). Life full of sense. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (29), 237–247).
3. Захаренко, О. А. (2006). Слово до нащадків. СПД Богданова А. М. (Zakharenko, O. A. (2006). *Word to ansestors*. SPD Bohdanova A. M.).
4. Крутенко, О. В. (2005). Школа – колиска дитячої долі. *Педагогічний вісник*, 3, 15–18 (Krutenko, O. V. (2005). The school is a cradle of children's destiny. *Pedagogical bulletin*, 3, 15–18).
5. Дубасенюк, О. А. (2013). Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (Dubaseniuk, O. A. (2013). *Innovative character of A. S. Makarenko's ideas in the pedagogy of the XX century*. Zhytomyr: Publishing house of the ZhSU named after I. Franko).
6. Крутенко, О. В. (2005). Школа – колиска дитячої долі. *Педагогічний вісник*, 3, 16–17 (O. Krutenko. (2005). The school is a cradle of children's destiny. *Pedagogical bulletin*, 3, 16–17).
7. Макаренко, А. С. *Избранные произведения*: в 3-х т. Киев. Т. 3. (Makarenko, A. S. *Selected works*: in 3 volumes. Kiev. Vol. 3).
8. Макаренко, А. С. (1958). *Сочинения*. Т. 5. М.: Изд-во АПН (Makarenko, A. S. (1958). *Compositions*. Vol. 5. Moscow: Publishing House of APN).
9. Сухомлинський, В. О. (1976). *Павльська середня школа*. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 4. К.: Рад. школа (Sukhomlinskyi, V. O. (1976). *Pavlyska middle school*. Selected works: In five volumes. Vol. 4. K.: Soviet School).
10. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи*: зб. наук.-метод. праць (2017). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (*Theoretical and methodological foundations of development and self-improvement of the pedagogue-innovator in the context of modernization of the new Ukrainian school* (2017). Zhytomyr: Publishing house of the ZhSU named after I. Franko).

## РЕЗЮМЕ

**Дубасенюк Александра. А. С. Макаренко – выдающийся педагог-новатор XX века.**

В статье рассмотрен новаторский опыт А. С. Макаренко – выдающегося педагога XX века, который создал уникальную философию воспитания, ориентированную на очеловечивание как собственно процесса воспитания, его среды, так и субъектов воспитания – воспитателей и воспитанников. Выделено несколько новаторских подходов: 1) к формированию педагогического коллектива как ансамбля ярких личностей, достигающих вершин профессионального мастерства; 2) к воспитанию гармонически развитой личности с высокими нравственными качествами; 3) к созданию инновационных учебно-воспитательных заведений разного

*типа, построенных на принципах гуманизма, демократии и коллективизма. Выдающемуся педагогу удалось решить корневые проблемы взаимообусловленности материально-практических и духовных основ педагогического процесса.*

**Ключевые слова:** философия воспитания, педагог-новатор, новаторские подходы, нововведения, воспитание личности.

## SUMMARY

**Dubaseniuk Olexandra.** A. S. Makarenko – an outstanding teacher-innovator of the XX century.

*In the article the innovative experience of A. S. Makarenko – an outstanding teacher of the twentieth century, who created a unique philosophy of education, focused on humanization as the actual process of education, its environment, and the subjects of education – teachers and pupils, is analyzed. Several innovative approaches have been identified: 1) to the formation of a pedagogical crew as an ensemble of bright personalities, who seek constant improvement of professional skills, different in experience, age, individual qualities; 2) to the upbringing of a harmoniously developed personality with high moral qualities in a favorable educational environment; 3) to the creation of innovative education institutions of various types, built on the principles of humanism of democracy and collectivism. Innovative approaches of A. S. Makarenko, which are widely introduced into the pedagogical practice of the XX and XXI centuries both abroad and in Ukraine are being reviewed.*

*In the pedagogical activity and works of the outstanding teacher, innovative ideas and practical ways for solving an important problem of the relationship between the individual and the society and the organization on this basis of the process of education, which creates conditions for the development of the ability of students to free choice of life prospects, for their self-realization in society are being explained, stated and grounded. The researcher managed to solve the root problems of pedagogy: socio-economic and natural-hereditary principles of education, connection between collectivity and individual and personal principles, external and internal prerequisites for the upbringing and development of the individual, the interdependence of materially practical and spiritual foundations of the pedagogy. A. S. Makarenko directed his pedagogy and upbringing to solving the problem of continuity of generations, their interaction and logical changes in social development. Scientists have proved, that the degree of significance of innovation implemented by A. S. Makarenko is revolutionary in scale – international, depending on the innovative potential – global, historical, pedagogical and practical.*

**Key words:** philosophy of upbringing, teacher-innovator, innovative approaches, innovation, education of the individual.

**Олена Маркова**

Центральноукраїнський державний  
педагогічний університет імені  
Володимира Винниченка  
ORCID ID 0000-0002-8416-3442

**Анатолій Турчак**

Центральноукраїнський державний  
педагогічний університет імені  
Володимира Винниченка  
ORCID ID 0000-0003-2966-0144  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/243-254

## **ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПУ ПЕРСПЕКТИВНИХ ЛІНІЙ А. МАКАРЕНКА У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*Метою статті є характеристика шляхів упровадження у практику роботи вчителя фізичної культури макаренківського досвіду – принципу перспективних ліній. Методами дослідження обрано: аналіз, синтез та узагальнення наукових джерел, аналіз шкільних програм, річних планів із навчально-виховної роботи. Розкрито умови й шляхи впровадження перспективних ліній в освітню діяльність. Принцип перспектив допомагає ефективно управляти навчально-виховною діяльністю, формувати мотивацію досягнення й завтрашню радість вихованців. Можливістю подальших розвідок є розширення діапазону колективних творчих справ і соціально спрямованих проектів у сфері шкільної фізичної культури та дитячо-юнацького спорту.*

**Ключові слова:** *принцип перспективних ліній, близька, середня, віддалена перспективи, учитель фізичної культури, навчальна, фізкультурно-оздоровча, спортивно-масова, волонтерська діяльність.*

**Постановка проблеми.** Педагогічна спадщина А. Макаренка багато років залишається предметом досліджень багатьох науковців та педагогів-практиків, проте останнім часом спостерігаємо вельми неоднозначне ставлення до запропонованого видатним педагогом широкого арсеналу засад, принципів, методів, форм, прийомів і засобів виховання особистості. Триває жваве обговорення можливостей упровадження педагогічного досвіду А. Макаренка в сучасній школі та дитячих закладах іншого типу, тобто в умовах, відмінних від тих, у яких працював педагог. У процесі дискусії вчені висловлювали різноманітні аргументи: «У Макаренка діти були зовсім інші, тому вони потребували його педагогіки», «Макаренко був геній, а ми хто?», а деякі заявляли, що Антону Семеновичу було легше, тоді час був такий – загальне піднесення, ентузіазм, поривання тощо [11].

На нашу думку, педагогічні ідеї й досвід А. Макаренка, збагачені, а інколи й відкориговані сучасністю, надзвичайно важливі та вкрай потрібні для розв'язання актуальних проблем освіти й виховання. Вони мають

філософське, загальнонаукове та педагогічно-практичне значення, об'єднані єдиною концепцією, оптимістичною гіпотезою й перевірені найвищим критерієм – практикою [13].

**Аналіз актуальних досліджень.** Використання ідей А. Макаренка у практиці підготовки вчителя вивчали: О. Абдулліна, А. Бритвихін, М. Деревенець, М. Євтух, І. Зязюн, І. Іванов, О. Кан-Калик, Л. Кондрашова, О. Катагарова, Ф. Науменко, А. Петряєва, М. Окса, Б. Ступарик, В. Свистун, Т. Сущенко, М. Ярмаченко та багато інших.

Проблеми використання перспектив у виховній роботі були предметом наукового зацікавлення Н. Кабусь, С. Мельничука; застосування принципу перспективних ліній в учнівському колективі розкрито у працях І. Белецької, І. Гавриленко, В. Данькевич.

Особливості фізичного виховання дітей та підлітків у педагогічній спадщині А. Макаренка досліджували Ю. Андреев, А. Вокалюк, М. Крук, В. Коваль, А. Носаль.

Життєві досягнення в наш час визначаються здатністю особистості установлювати найближчі й далекі перспективи власного життя. Численні дослідження, проведені в Україні та за кордоном, показали, що більшість сучасних лідерів у сфері політики, бізнесу, мистецтва, спорту – це люди, які володіють проектним типом мислення [5]. Відомо, що основою будь-якої проектної діяльності, яка на сьогодні стала одним із найпотужніших векторів розвитку шкільної освіти, є чітке бачення перспектив майбутньої діяльності.

**Мета статті:** охарактеризувати шляхи впровадження в систему навчальної, фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи школи макаренківського досвіду – принципу перспективних ліній.

**Методи дослідження.** Використано теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел; емпіричні: аналіз шкільних програм, річних планів навчально-виховної роботи середніх навчальних закладів; осмислення педагогічного досвіду вчителів фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Заняття фізичною культурою і спортом у школі формують певні рухові вміння й навички та зміцнюють здоров'я школярів, ефективно впливають на розвиток морально-вольових якостей учнів. Одним із мотивів займатися фізичною культурою і спортом у дітей підліткового та старшого шкільного віку є бажання бути красивими (дівчата) і сильними (хлопці). Разом із тим завданням учителя фізичної культури є не тільки використання панівних мотивів для залучення дітей до занять фізичними вправами, головною метою є формування цілісної світоглядної позиції на фізичну культуру і спорт, а також погляду на те, яким чином здобути знання, сформовані навички й розвинуті якості допоможуть у майбутньому конкретній дитині, групі її однолітків, школі, родині, суспільству. На цьому наголошує й А. Макаренко: «Найбільш важливим, що ми звикли цінувати в людині, є сила й краса. І те, і інше визначається в людині виключно за типом її

ставлення до перспективи. Людина, що визначає власну поведінку найближчою перспективою, є найбільш слабкою. Якщо вона задовольняється тільки перспективою власною, хоча й далекою, вона може уявлятися сильною, але не викликає в нас відчуття краси особистості та її справжньої цінності. Чим ширшим є колектив, перспективи якого стають для людини перспективами особистими, тим людина є кращою й вищою» [8].

А. Макаренко розумів, що «перспективні лінії» розвитку особистості повинні мати не абстрактний характер ідеальних норм або зразків, а бути конкретними й дієвими, укоріненими в життя вихованців [4]. У зв'язку з цим педагог прагне «...досягти такого становища, щоб 8–9–10-річний хлопчик дивився на старшого за себе, на учня десятого класу, як на ... своє заповітне майбутнє, щоб він його любив, ... щоб він бачив у ньому ... щось більш високе, щоб старший був для нього прикладом» [9, 497].

А. Макаренко пов'язує виховання людини з формуванням її перспективних шляхів. Одночасно він пояснює логічну схему виховної роботи, яка полягає в тому, що вчителі покликані організувати нові перспективи, використати наявні й поступово замінювати їх більш цінними. Акцентує увагу педагог також на тому, що невдачі багатьох дитячих закладів, шкіл, колоній полягають у відсутності чітких, зрозумілих перспектив їхньої діяльності.

Спрямовання на майбутнє – головна педагогічна мета творчої діяльності А. Макаренка, який говорив, що «виховати людину – означає виховати в неї перспективні шляхи, на яких ґрунтується її завтрашня радість» [8]. А. Макаренко покладався на творчий потенціал людини й намагався «проекувати» у вихованцях найкраще.

Педагог виокремлює три види перспектив, які можна використати безпосередньо в учнівському колективі: близьку, середню й віддалену. При цьому він наголошує на особливостях впливу означених видів перспектив залежно від віку дитини: «У юнака 15–16 років близька перспектива вже не має такого великого значення, як у підлітка у 12–13 років» [9]. «А в навчально-виховній роботі з молодшими школярами, – підкреслює А. Макаренко, – які ще не здатні задовго наперед окреслювати свої прагнення й інтереси, важливо використовувати близьку оптимістичну перспективу» [9].

Близька перспектива розрахована на невеликий проміжок часу, тому вчителю фізичної культури необхідно так організовувати роботу, щоб наступний урок або завтрашній день були наповнені успіхом перемоги, радістю, задоволенням не тільки в навчальній, фізкультурно-оздоровчій та спортивно-масовій діяльності школярів, а й у всіх сферах дитячої діяльності. Роботу з організації близької перспективи слід проводити регулярно і в різноманітних формах.

Очевидним є й те, що організація близької перспективи є найбільш легкою та цікавою для учня, а для вчителя важливо використати організацію й утілення таких перспектив у навчальній та в позакласній і позашкільній

навчально-виховній діяльності. Аналіз передового педагогічного досвіду вчителів дає підстави стверджувати, що втілення принципу перспективних ліній у педагогічну діяльність є дієвим та ефективним засобом виховання особистості та згуртування колективу школярів.

Організацію близької перспективи, на думку А. Макаренка, необхідно будувати, спираючись на динамічні сторони характеру дітей (активність, самолюбство, прагнення виділитися з натовпу), «... і спрямовувати інтереси вихованців у бік більш цінних задоволень» [9, 354].

Наведемо приклади організації близької перспективи на уроках фізичної культури. Так, відповідно до вчення А. Макаренка, організація близької перспективи зазвичай повинна починатися з особистісних ліній. Перспективний мінімум, зрозуміло, залежить не тільки від педагогічної майстерності вчителя, а й від матеріально-технічної бази школи, дотримання санітарно-гігієнічних вимог, повної захищеності дітей від свавілля та деспотизму старших, злагодженої роботи всього педагогічного колективу. Педагог акцентує увагу на організації радості, яку треба втілити в життя, перетворити в реальність. Відчуття радості на уроках фізичної культури ми пов'язуємо з мотивацією досягнення – одним із різновидів мотивації діяльності, яка має зв'язок із потребами індивіда досягати успіхів і уникати невдач.

Використовуючи класифікацію І. Беха, в основу якої покладено ставлення учнів до уроку фізичної культури, можна ефективно й швидко організувати близькі перспективи на відповідних уроках [1]. Так, школярі активно-діяльнісного типу завжди йдуть на урок із гарною близькою перспективою, вони мають високі оцінки, у них добре сформовані рухові навички, розвинені фізичні якості, їм легко засвоювати навчальний матеріал. Водночас А. Макаренко наголошує, що із просуванням до ще невідомого задоволення виникають нові завтрашні плани, які тим привабливіші, чим більше зусиль докладено на подолання різноманітних перешкод [7]. Тому дітям активно-діяльнісного типу можна пропонувати такі форми організації перспективної лінії: виконання певних фізичних вправ в ускладнених умовах; допомога іншим учням в оволодінні технікою нових вправ; отримання високої оцінки не тільки за власні успіхи, а й за успіхи школярів, яким вони допомагали.

Для учнів раціонально-діяльнісного та індіферентного типу (невисокий і низький рівень мотивації) близькою перспективою є отримання оцінки, відсутність пропусків занять тощо. Відчуття радості від занять фізичними вправами такі учні отримують рідко, тому для постановки близької перспективи необхідно використовувати емоційно забарвлені види фізичних вправ (різноманітні рухливі ігри: командні, групові, індивідуальні; кидки м'яча з нестандартних положень; виконання стартів із незвичних положень та за різними звуковими сигналами; використання елементів нетрадиційних видів оздоровчої гімнастики тощо).

Таким чином, близька перспектива заробити гарну оцінку на уроці якщо й не буде швидким результатом, то отримання відчуття радості й підвищення мотивації до занять фізичною культурою дійсно покращиться, а з ними зросте й успішність на уроках.

Для учнів пасивного типу (стійка негативна мотивація до уроків фізичної культури) ефективною близькою перспективою є змагання під девізом «Перемагай себе». Для таких дітей можна розробити програму власних досягнень, вони крок за кроком будуть виконувати свої завдання незалежно від успіхів інших учнів.

Таким чином, повсякчас піклуючись про формування в учнів умінь і навичок рухової діяльності, учителі повинні використовувати диференційований підхід, що й буде однією з важливих умов очікування перспективи як завтрашньої радості. А. Макаренко твердить: «Одним із найважливіших завдань керівництва дитячого закладу є організувати таку близьку перспективу, тобто, загальний потяг до завтрашнього дня, наповненого колективним зусиллям та колективним успіхом» [7, 312]. У зв'язку з цим дуже важливими є різноманітні форми близьких перспективних ліній, зокрема участь учнівських колективів (класу або шкільної команди з певного виду спорту) у різноманітних формах фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності, як-от: дні здоров'я і спорту; спортивні змагання (шкільні олімпіади або спартакіади, дні «бігуна», «стрибуна», «метальника» тощо); спортивні ігри «Старти надій», «Веселі старты», «Нумо, хлопці», «Нумо, дівчата»; тести «Крок до здоров'я»; туристичні походи; військово-спортивні змагання тощо).

Розкриваючи зміст і форми організації середньої перспективи, А. Макаренко вказує на те, що така перспектива як колективна подія дещо відсунута в часі. Навіть дорослі люди в деякому віддаленні чекають приємних подій: відпустку, поїздки, підвищення по роботі, а для дітей це є ще більш важливим. На лінії середньої перспективи вчитель фізичної культури може розташувати шкільні фізкультурно-художні свята. Нині шкільні свята посідають значне місце в усебічному розвитку дитини, формуванні її потреб та інтересів. Вони тісно пов'язані з навчально-виховною роботою й супроводжують важливі події в житті учнів, через відродження національних звичаїв і традицій формують у них високі моральні переконання й чесноти [12].

Фізкультурно-художнє свято – це комплексний захід, який передбачає не тільки спортивні змагання, а й показові виступи, конкурси, вікторини, ігри, лотереї тощо. До активної участі у святі залучають усіх учнів, педагогів, батьків, громадські організації. При цьому активна участь у спортивних заходах не виключає участі в інших фрагментах свята, а, навпаки, заохочується організатором [15]. Разом із тим А. Макаренко наголошує, що таких подій протягом навчального року повинно бути

небагато, дві або три на рік. Педагог зазначає, що середня перспектива матиме значення лише за умови, якщо до подій готуються завчасно, якщо їм надається особливе значення, коли пропонують різноманітні проекти, до підготовки яких залучають значну частину учнів і вчителів [7].

Нині найбільш популярними є фізкультурно-художні свята, присвячені розвитку спорту в різні історичні епохи: «Олімпійські ігри у Стародавній Греції»; «Лицарські турніри»; «Свято козацької слави»; «Фізкультура XIX сторіччя» тощо. Цікавою є ідея проведення свята у формі проекту «Княжі ігри», запропонована науковцем Н. Деделюк [3]. Факторами, які визначають успіх цих заходів, є активна участь у них усіх учнів незалежно від стану здоров'я; естетичність костюмів; музичний супровід; емоційна забарвленість; цікаві вікторини, конкурси, рухливі ігри з елементами фізичних вправ певної історичної епохи тощо. Мета фізкультурно-мистецького свята з елементами історичного костюма, маски – змінити звичний вигляд, відійти від буденності, проявити власну ініціативу, виглядати краще в очах однолітків, відчувати власну неповторність.

Корисним вважає А. Макаренко існування двох проектів такого свята, тоді весь колектив зацікавлено вирішує, який проект найкращий. Педагог наголошує, що задовго до початку свята потрібно розпочати формування різних комісій, до роботи в яких слід залучити якомога більше вихованців. Система зв'язків і відношень, яку створював А. Макаренко, давала змогу кожному «пройти через функції організатора та керівника», не тільки формувала навички, а й підносила особистість, виховувала почуття особистої гідності.

У процесі організації свята доцільним є формування в кожному класі робочих груп і розподіл обов'язків між усіма учасниками творчого процесу. Склад робочих груп залежить від мотивів та інтересу учнів до певної галузі знань або діяльності. Так, у класі організовують групи: «істориків», які вивчають особливості життєдіяльності людей певного історичного періоду; «сценаристів», які створюють на ґрунті здобутих знань міні-виступи, сценки, мініатюри; «звукорежисерів», які добирають музичний супровід; «костюмерів», які готують відповідні костюми; «художників», що забезпечують малюнки й плакати; «менеджерів», які організовують увесь процес підготовки тощо [10].

Окрім фізкультурно-художніх свят, до середніх перспектив можна віднести такі форми фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи, як-от: змагання, у яких беруть участь збірні команди школи (товариські змагання з іншими школами; районні (міські) змагання з різних видів спорту в межах районних (міських) спартакіад; некласифікаційні змагання школярів; дні здоров'я; спортивно-художні вечори; квести активного відпочинку тощо.

Віддаленою перспективою має бути серйозна й висока мета, яка завжди стоїть перед вихованцями й пов'язана з їхнім майбутнім, перспективою закладу і країни в цілому (самовизначення, вибір професії та



життєвого шляху, розвиток власних здібностей і талантів, пошук способів самореалізації на користь суспільства, конкретна діяльність для розвитку закладу та його процвітання тощо). Наявність такої перспективи властива дорослій людині.

Нині в багатьох навчальних закладах України та за її межами створюються й функціонують дитячі організації та співтовариства, зокрема «Барвінкова країна», «Берегиня», «Веселкове сузір'я», «Земляни», «Країна Добра», «КРОКС», «Планета дитинства», «Юнландія» тощо, діяльність яких ґрунтується на визначених А. Макаренком засадах і спрямована на об'єднання зусиль молоді для організації добрих, цікавих, корисних справ, організацію волонтерської допомоги тим, хто її потребує, що сприяє розвитку дитячих ініціатив; соціальної активності молодого покоління; вихованню людяності, доброти, цілеспрямованості, наполегливості, відповідальності; формуванню національно свідомої особистості – громадянина-патріота своєї країни [6].

Підґрунтям віддаленої перспективи у фізкультурно-оздоровчій та спортивно-масовій роботі може стати волонтерська діяльність учнівського колективу – неоплачувана, свідомо, добровільна діяльність на користь інших. Різноманіття напрямів волонтерства у сфері фізичної культури і спорту в школі ґрунтується на природному прагненні дитини до активної діяльності, у якій вона може проявити себе й розвивати ті індивідуальні здібності, нахили, обдарування, які згодом визначають неповторність кожної особистості і від яких залежить повнота її духовного життя [10].

На жаль, переважна більшість волонтерських угруповань бере участь у одноразових акціях, які діють стихійно або хаотично, потребують залучення кваліфікованих фахівців у сфері соціальної роботи та права, системного підходу в діяльності та розширенні кількості волонтерів, оформленні благодійної організації юридично, підтримки постійної діяльності волонтерського руху [14].

На базі школи є можливість створити власний волонтерський осередок, особливо у сфері фізичної культури і спорту. Основними формами віддалених перспектив може бути: взаємодія школярів зі старшим поколінням (зустрічі з ветеранами фізичної культури і спорту, учасниками чемпіонатів Європи, світу та Всесвітніх ігор ветеранів спорту); проведення фізкультурно-оздоровчих заходів у дитячих будинках (рухливі ігри й забави, виконання комплексу фізичних вправ разом із інструктором дитячого будинку, допомога у проведенні святкових ранків); співпраця з відділеннями Національного олімпійського комітету України (допомога в організації та проведенні шкільних заходів «Олімпійський урок» та «Олімпійський тиждень», організація зустрічей із відомими спортсменами-земляками, учасниками, призерами та переможцями

минулих олімпіад, допомога у проведенні міських і районних заходів із пропаганди ідей олімпізму; проведення Олімпійського дня бігу).

Цікавою може бути співпраця з центрами фізичного здоров'я населення «Спорт для всіх» (допомога в організації різноманітних спортивних ігор, естафет і конкурсів в оздоровчих таборах області, розповсюдження афіш і допомога у проведенні спортивних заходів «Спорт для всіх – радість життя», «Спорт для всіх – гармонія життя!», «Спорт для всіх єднає Україну!», «Спорт для всіх – спільна турбота»), залучення учнів-волонтерів до облаштування та впорядкування спортивних майданчиків за місцем проживання.

Волонтерська допомога учнів федераціям видів спорту полягає в поширенні інформації про майбутні змагання, зустріч команд; виконанні ролі «кур'єра» для передачі протоколів змагань. Завдяки цій діяльності волонтери-школярі мають змогу знайомитися з видатними спортсменами, тренерами, пізнавати специфіку видів спорту, а головне, відчувати власну значущість, повагу до себе.

Досвід підтверджує тезу А. Макаренка про те, що діти зовсім не байдуже ставляться до далекого майбутнього рідного закладу, якщо в закладі їм добре, вони люблять його. Така далека перспектива може надихати хлопців на грандіозну роботу й напруження, може дійсно складати для них радісну перспективу [7].

Так, лінію віддаленої перспективи можуть становити такі форми роботи: створення учнями постійних ініціативних міні- й макрогруп підтримки шкільних команд із різних видів спортивних ігор; ведення літопису спортивної слави школи; рекламування фізкультурно-художніх свят; організація акцій із залученням спонсорів.

Таким чином, волонтерська діяльність у сфері фізичної культури і спорту обов'язково поєднує особисті та суспільні потреби, на чому й наголошував А. Макаренко. Виховання на основі далекої перспективи дійсно ефективне лише тоді, коли чільне місце в колективній діяльності посідає праця, коли колектив захоплений сумісною діяльністю, коли для досягнення поставленої мети докладають спільних зусиль. Організація волонтерського осередку учнів є доречною в кожній школі, оскільки завдяки їй відбувається ефективна соціалізація школярів, формуються важливі морально-етичні якості особистості, зростає активність та соціальна відповідальність молоді. Це підтверджує значну ефективність упровадження у шкільну освіту близьких, середніх і віддалених перспектив в управлінні діяльністю з метою розвитку особистості. Систему роботи вчителя фізичної культури з учнями за принципом перспективних ліній у навчальній, фізкультурно-оздоровчій та спортивно-масовій роботі навчального закладу можна представити у вигляді схеми (рис. 1)

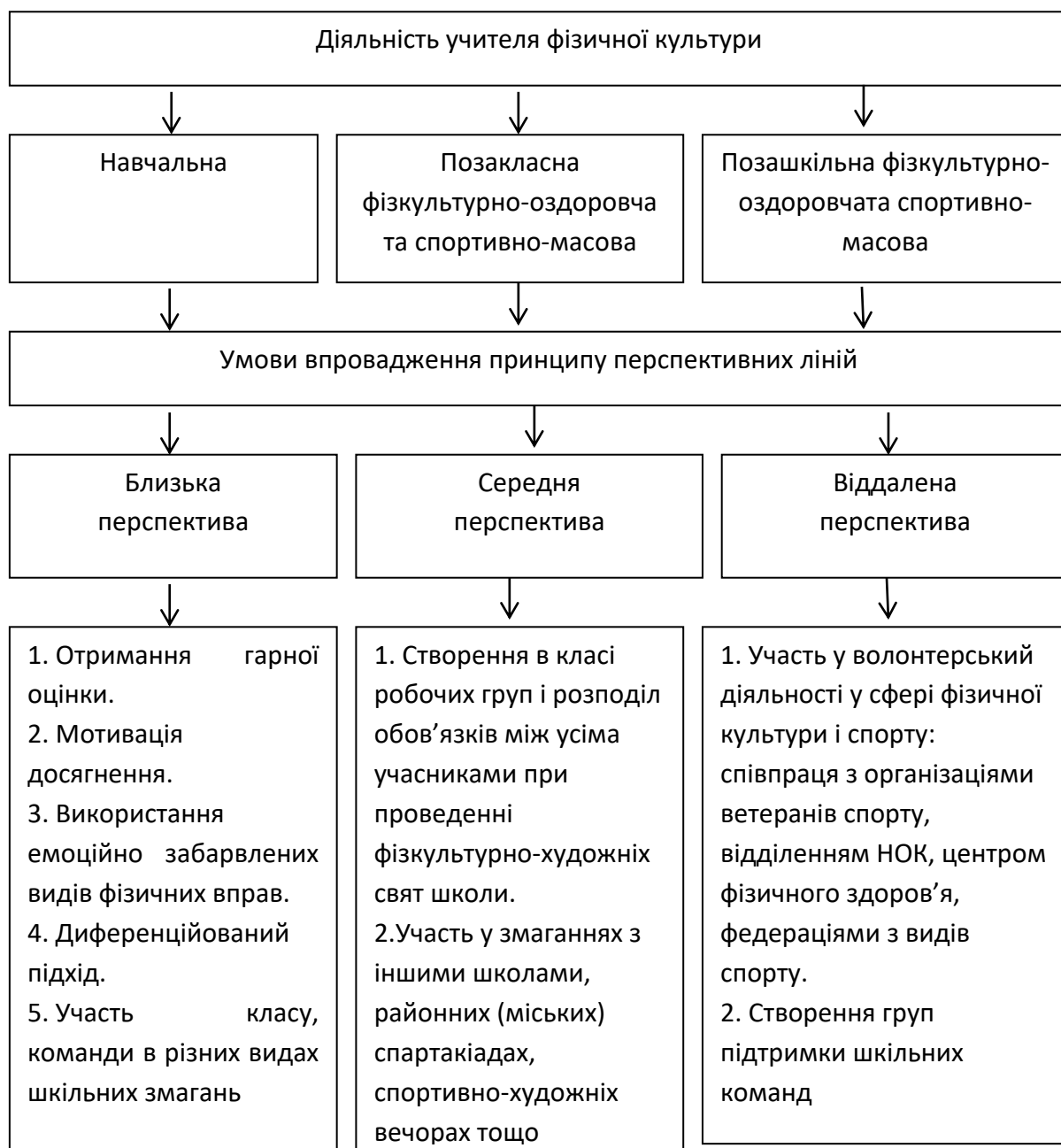


Рис. 1. Система роботи вчителя фізичної культури з учнями за принципом перспективних ліній

**Висновки.** Упровадження в сучасний освітній простір педагогічних ідей А. Макаренка, зокрема принципу перспективних ліній, допомагає вчителям ефективно управляти навчально-виховною діяльністю, формувати мотивацію досягнення, навчає планувати перспективи й разом із учнями у процесі творчої діяльності досягати успіхів. Планування вчителями фізичної культури близьких, середніх і віддалених перспектив як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності сприяє розвитку особистості й допомагає вихованцям увійти в доросле життя.

**Перспективами подальших досліджень** є розширення діапазону колективних творчих справ і соціально спрямованих творчих проєктів у

сфері шкільної фізичної культури та дитячо-юнацького спорту, які мають становити систему перспективних ліній учнівської молоді.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І. Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання*. Київ: ІЗМН (Bekh, I. D., (1998). *Personally oriented education educational*. Kyiv. IZMN).
2. Белецька, І. В. (2013). Вчення А. Макаренка про колектив і сучасність. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 7 (266), Ч. II, 142–143 (Beletska, I. V. (2013). Teaching by A. Makarenko about the group and contemporaneity. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk national university*, 7 (266), Part II, 142–143).
3. Деделюк, Н. (2008). Організація масових фізкультурно-оздоровчих спортивних заходів з використанням національних традицій фізичного виховання. *Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки* (Dedeliuk, N. (2008). The organization of mass physical-healthy sport arrangements with the usage of the national traditions of physical education. *Lutsk: Lesia Ukrainka East-European National University*).
4. Дьяконов, Г. (2013). Организация времени в педагогической системе А. С. Макаренко. *Витоки педагогічної майстерності: Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені Володимира Короленка*. Вип. 12, 60–66 (Diakonov, H. (2013). The organization of the time in the pedagogical system by A. S. Makarenko. *The origin of pedagogical mastery: collection of the educational works of Volodymyr Korolenko Poltava state pedagogical university*, Issue 12, 60–66).
5. Єрмаков, І. Г. (2014) Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності в системі соціальної і життєвої практики учнів. *Проектна діяльність студентів у системі компетентісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річній школі та позашкільній освіті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 29–30 жовтня 2014 року: у 2 ч., Ч. 1*, 22. (Ermakov, I. H. (2014). The methods of projects in the context of the life results of the activity in the social system and the life practice of pupils. *Project activity of the students in the system of the competently directed social and life practice in the 11-year school and extracurricular education: Materials of Ukrainian scientific-practical conference 29–30 October 2014 in 2 parts: Part I*, 22).
6. Кабусь, Н. Д. (2013). Система перспективних ліній як засіб управління діяльністю в педагогічній спадщині А. С. Макаренка. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Збірник наукових праць*, Вип. 29 (82), 42–48 (Kabus, N. D. (2013). The system of the perspective lines as a means of action management of pedagogical inheritance of A. S. Makarenko. *The pedagogy of forming of creative personality in secondary and higher schools: collection of the educational works*, Issue 29 (82), 42–48).
7. Макаренко, А. С. (1990). *О воспитании: 2-е изд., перераб. и доп.* Москва: Политиздат (Makarenko, A. S. (1990). *About the upbringing: 2-nd edition*. Moscow: Politizdat).
8. Макаренко, А. С. (1983). *Педагогические сочинения: В 8 т., Т. 1.* Москва: Педагогика (Makarenko, A. S. (1983). *Pedagogical compositions: in 8 vol., Vol. 1.* Moscow: Pedagogy).
9. Макаренко, А. С. (1983). *Педагогические сочинения: В 8 т., Т. 4.* Москва: Педагогика (Makarenko, A. S. (1983). *Pedagogical compositions: in 8 vol., Vol. 4.* Moscow: Pedagogy).
10. Маркова, О. В. (2011). *Виховання здорового способу життя учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Кіровоград (Markova, O. V. (2011). *The education of healthy lifestyle of the teenaged pupils with relaxed health* (PhD thesis). Kirovohrad).

11. Мельничук, С. (2012). А. С. Макаренко про використання перспективи в системі виховної роботи. *Витоки педагогічної майстерності: Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені Володимира Короленка*, Вип. 10, 196–202 (Melnychuk, S. (2012). A. S. Makarenko about the usage of perspective in the educational work system. *The origin of pedagogical mastery: collection of the educational works of Volodymyr Korolenko Poltava state pedagogical university*, Issue 10, 196–202).

12. Олійник, В. В. (2011). *Шкільне свято як засіб виховання учнів у загальноосвітній школі України (друга половина XIX ст. – 20-ті роки XX ст.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Oliinyk, V. V. (2011). *School holiday as a means of education of pupils at the comprehensive schools of Ukraine (2-nd part of the XIX cen.– 20th of the XX cen.)* (PhD thesis abstract). Kyiv).

13. Степаненко, М., Бойко, А. (2013). Педагогічна концепція А. С. Макаренка і сучасність. *Рідна школа*, 1/2, 23–30 (Stepanenko, M., Boiko, A. (2013). Pedagogical concept of A. S. Makarenko and contemporary school. *Native school*, 1/2, 23–30).

14. Тернавська, Т. (2017). Волонтерська діяльність як шлях до професійного самовизначення майбутнього соціального працівника. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (66), 149–159 (Ternavska, T. (2017). Voluntary activities as a way to the professional self-determination of the future social worker. *Pedagogical sciences: theory, history, innovational technologies*, 2 (66), 149–159).

15. Шиян, Б. М., Омеляненко, І. О. (2012). *Теорія і методика фізичного виховання школярів*: в 2 ч. Ч. 2. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Shyian, B. M., Omelianenko, I. O. (2012). *The theory and methodology of physical education of pupils*: in 2 parts. Part II. Ternopil: Navchalna Knyha – Bohdan).

## РЕЗЮМЕ

**Маркова Елена, Турчак Анатолий.** Использование принципа перспективных линий А. Макаренко в практической деятельности учителя физической культуры.

Целью статьи является характеристика путей внедрения в практику работы учителя физической культуры макаренковского опыта-принципа перспективных линий. Методами исследования были: анализ, синтез и обобщение научных источников; анализ школьных программ и годовых планов по учебно-воспитательной работе. Раскрыты условия и пути внедрения перспективных линий в образовательную деятельность. Принцип перспектив помогает эффективно управлять учебно-воспитательной деятельностью, формировать мотивацию достижения и завырашнюю радость воспитанников. Перспективой дальнейших исследований является расширение диапазона коллективных творческих дел и социально направленных проектов в сфере школьной физической культуры и детско-юношеского спорта.

**Ключевые слова:** принцип перспективных линий, близкая, средняя, дальняя перспективы, учитель физической культуры, учебная, физкультурно-оздоровительная, спортивно-массовая, волонтерская деятельность.

## SUMMARY

**Markova Olena, Turchak Anatolii.** The usage of the perspective lines principles according to A. Makarenko in the practical activities of the physical culture teacher.

The aim of the article is giving the characteristics of the ways of introduction of educational, physical-curative and mass-sport work by means of principles of Makarenko's experience of perspective lines, into the practice of the physical culture teacher. The methods of the investigation are: analyzing, synthesis and summarizing of scientific sources, the analysis of

*school schedule, annual scheme in educational work. The conditions and ways of introduction of the perspective lines in the work of physical culture teachers were disclosed, both at the lessons and in the extracurricular classes and out-of-school activities. Close perspective is as an aim to organize happiness, which should call for live and convert it into the reality, according to the concept of A. Makarenko, during the lessons of physical culture which is connected to the motivation towards the achievements of pupils. The usage of the differentiated approach to the pupils would make close perspective for each pupil more individual, which envisages their dependency on chosen forms, methods and means of physical education. The contents and forms of the organization of middle perspective, determined by A. Makarenko, helps to disclose the assistance of the artistic holiday, organized by physical culture teacher. Such a perspective is a joint event, but somewhat removed in time. The primary condition is participation of all the members of the class in the building of the middle perspective – every participant gets personal role according to his causes and interests. Other forms of building the middle perspective were disclosed in the physical-curative and mass-sport activity of the teacher. The distant perspective, according to A. Makarenko, should be serious and have a high aim, which is risen to the pupils, that is connected with their future and can be introduced in the voluntary activity process in the physical and sport sphere. Practical acquirements of pupils-volunteers help them to plan perspectives, reach success, become an active participant of the social events and in such a way to prepare them for the future life. The perspective principle helps lead the educational activity effectively, form the motivation in achievements and the next day's happiness of the pupils. The perspective of further surveys are the broadening of the joint range of creative things and socially directed projects in the sphere of school physical culture and children's and youth sport.*

**Key words:** principle of perspective lines, close, middle, far perspective, teacher of physical culture, educative, physical-curative, mass-sport, volunteer activity.

УДК 37.07:37.091.4

**Любов Пшенична**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-2840-2189

**Ольга Скиба**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-4214-4515

DOI 10.24139/2312-5993/2018.02/254-269

### **УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ СЬОГОДЕННЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МАКАРЕНКІВСЬКОЇ СПАДЩИНИ**

*Управлінська, так само як і творча, спадщина А. С. Макаренка досі не може залишити людину байдужою і має багато прихильників у наш час. Управлінців, науковців, учителів-новаторів захоплюють організований ним педагогічний процес, безпрецедентний за масштабами та результатами соціальної реабілітації, головними умовами якого є ефективний вплив праці на зростаючу особистість вихованця, її систематичність, послідовність використання новітніх технологій, урахування нахилів кожного, а також поєднання з навчанням. Макаренко розглядав педагогічний процес як головний компонент соціалізації – цілісне й безперервне явище, що дає підставу*

*розглядати його педагогіку як стратегічно перспективну і довів, що соціальний розквіт суспільства здійснюється засобами всебічного розвитку людини.*

**Ключові слова:** *макаренківська спадщина, управлінський аспект, наукові досягнення, новаторська практика, оригінальні творчі висновки, виховання громадянина-патріота, самоврядування, чинники управлінського впливу.*

**Постановка проблеми.** В історії світової науки є імена, які визначають перехід наукового знання в якісно новий стан, акумулюючи досягнення своїх попередників, та власними здобутками відкривають нові методи наукового знання, залишають яскравий шлях, гідний для наслідування низкою наступних поколінь. Саме до когорти таких першопроходців і належить видатний український діяч, науковець, практик, письменник, публіцист, керівник, учитель, вихователь, письменник, публіцист і наставник Антон Семенович Макаренко.

Його педагогічну спадщину становлять понад 150 творів різноманітного спрямування: романи, повісті, оповідання, п'єси, сценарії, педагогічно-публіцистичні статті, у яких висвітлено новаторську практику, теоретичні положення, управлінські аспекти, методи наукового пізнання та сформульовано оригінальні творчі висновки, які, окрім власних здобутків, поєднують надбання народної педагогічної мудрості, адже вийшовши з глибин народу, Антон Семенович тонко відчував можливості народних виховних засобів і мудро вплітав їх до своїх навчально-виховних заходів, обстоював їх у своїх творах та повсякденній діяльності. Особливо вдало він використовував скарби народної педагогіки в розв'язанні управлінських проблем.

Управлінський аспект педагогічної діяльності А. С. Макаренка має багато складників і полягає в органічному поєднанні навчання, розуміння й виховання дисципліни, гармонійного розвитку особистості, широкого діапазону у формування самостійності та самоврядування, виховання в колективі з продуктивною працею. У своїй практиці він послідовно керувався відомими положеннями основоположників, які привели педагога до висновку, що праця без освіти, без громадянського й суспільного виховання, які йдуть попереду, не приносить бажаного виховного результату.

**Аналіз актуальних досліджень.** Тематиці механізмів управління установами, підприємствами, закладами присвячені дослідження зарубіжних учених А. Берлі, Б. Блек, Дж. Блізі, Дж. Капріо, Б. Трікер, Д. Сіммонс, О. Уільямсон та ін.; визначення сутності і структури механізму менеджменту та структуризації формування організаційно-економічного механізму управління підприємством вивчалися багатьма вітчизняними та закордонними авторами, серед яких: О. Волков, М. Грещак, О. Гребешкова, М. Денисенко, О. Добикіна, С. Жданов, С. Касьянюк, О. Коцюба, В. Рижиков, А. Садеков, В. Скляренко, В. Цурик. Механізмам керівництва загальноосвітнім навчальним закладом присвячені

дослідження В. Бегея, Є. Березняка, В. Бондаря, Г. Єльникової, О. Козлової, В. Кричевського, В. Маслова, Н. Островерхової, В. Пікельної та ін.

**Метою статті** є виокремлення чинників управлінського впливу на колектив через призму макаренківської спадщини.

**Методи дослідження.** З метою досягнення мети в роботі використані теоретичні методи дослідження, які містять вивчення й аналіз творчої та управлінської діяльності видатного педагога А. С. Макаренка, узагальнення наукових і навчально-методичних джерел щодо впровадження макаренківської спадщини в освітній процес сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна наука сьогодні сприяє процесу управління, реалізації кадрової політики, формуванню у виробничих, наукових, педагогічних та управлінських колективах здорового морального клімату. Антон Семенович Макаренко передав багатий досвід для майбутніх поколінь, адже його творча біографія є своєрідною моделлю розвитку педагогічної науки, що включає власний досвід, особистий підхід до управління навчально-виховним процесом, відображає притаманні йому погляди, підходи, дослідження, вірування й уподобання.

У працях А. С. Макаренка приділено увагу багатьом аспектам, що в наш час є актуальними для управлінської діяльності: визначено зміст, форми і методи управління навчально-виховним процесом у світлі новаторських педагогічних ідей А. Макаренка та досвіду його роботи в колонії щодо розкриття здібностей кожної дитини; проаналізовано процеси змін управлінської парадигми відповідно до розвитку суспільства в цілому; окреслено шляхи й засоби підготовки вихованців шкіл-інтернатів до самостійної трудової діяльності, до справжніх взаємних стосунків між людьми; визначено, покроково, етапи організації та проведення виробничих зборів; розкрито способи підвищення ефективності управлінської діяльності у сфері профілактики правопорушень; констатовано, що найбільш поширеними напрямками розвитку лідерських здібностей керівника є самоосвіта і самооцінка, розширення світогляду, зміна способу мислення, накопичення досвіду у вирішенні завдань, взаємовідносини всередині організації; доведено істинність тези про сутність майстерності керівника школи, яка полягає в тому, щоб «зберігаючи строгу супідрядність, відповідальність, дати широкий простір суспільним силам школи, громадській думці, педагогічному колективу, шкільному друку, ініціативі окремих осіб і розгорнутій системі шкільного самоврядування» [9, 177].

А. С. Макаренко вважав, що мета виховання впливає з наших соціальних потреб, з нашого суспільного життя і під метою виховання розумів програму людської особистості, програму людського характеру, при цьому в поняття «характер» він вкладав весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів та внутрішньої переконливості, і політичне



виховання, і знання, і вважав, що педагоги повинні мати таку програму людської особистості, до якої повинні прагнути.

Головну мету власної управлінської діяльності А. С. Макаренко вбачав у поступовому цілеспрямованому вихованні вчителя-новатора, учителя-дослідника, який, застосовуючи напрацювання видатних педагогів минулого та найновіші педагогічні технології, міг би ефективно працювати над розкриттям здібностей кожної дитини та підготовкою її до реальної дійсності, до трудової діяльності, до справжніх гуманних стосунків між людьми [1, 84].

Концепція нової української школи ставить перед учителем-новатором завдання: замість запам'ятовування фактів та визначень понять, учні повинні набувати компетентностей – динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність дитини успішно соціалізуватися, провадити професійну та подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись вміння цими знаннями користуватися, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи у професійному та приватному житті.

Особистісно-орієнтована модель управлінської діяльності керівника, яка проявляється в позитивному, доброзичливому ставленні учасників навчально-виховного процесу до педагогів і школи, турботу дітей одне про одного, формування активного члена соціуму, в змозі забезпечити такі високі рівні взаємодії вчителя та учнів, як співробітництво і співтворчість. Яскравим прикладом такого рівня відносин були відносини, які склалися в колективах, очолюваних А. Макаренком, бо саме там, де педагогічний колектив живе змістовним цілеспрямованим духовним життям, де педагоги працюють захоплено і творчо, там є справжній учнівський колектив, здатний долати труднощі, розв'язувати серйозні завдання, виховувати високі громадські почуття.

Червоною ниткою в макаренківській спадщині простежуються концептуальні положення теорії соціальної психології, де системоутворювальним чинником в управлінській діяльності А. С. Макаренка виступає феномен соціальних відносин. Він визначає людину як продукт соціальних відносин і через індивідуальне виховання, шляхом формування в дитини досвіду суспільних відносин, створював здоровий колектив, а, відтак, соціально здорову особистість. Його головною метою було: виховання особистості в колективі як метод спільний для всіх і в той самий час як такий, що дає можливість розвиватися кожному.

Концепція нової української школи, спираючись на макаренківські чинники, визначає, що кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями, тому *місія* нової української школи – допомогти розкрити й розвинути здібності, таланти та можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і

батьками. Школа, працюючи на засадах *педагогіки партнерства*, у своїй діяльності використовує такі принципи цього підходу:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах та стосунках;
- діалог-взаємодія-взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [12].

Особистісний підхід у сучасній українській школі ґрунтується на макаренківському досвіді, який спрямований на визнання дитини найвищою цінністю й забезпечує створення відповідних умов для становлення учня як особистості, яка живе повноцінним життям, у якій збалансовані тенденції до самореалізації, саморозвитку й самозбереження. Його особливістю є розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей дитини, що потребує особливої уваги до процесу засвоєння програмового матеріалу, а ознаками – зосередження на потребах дитини; діагностична основа навчання; переважання навчального діалогу; ситуація вибору і відповідальність; співпраця, співтворчість між дітьми й педагогом; турбота про фізичне, психічне, соціальне та духовне здоров'я кожного вихованця; пристосування методики до навчальних можливостей і освітніх потреб дитини; стимулювання розвитку й саморозвитку дитини; перенесення засвоєного в нову життєву ситуацію.

Макаренківська теорія та практика визначає, що основними способами спілкування дорослого з дитиною в такому разі є: запрошення, співпраця, розуміння, визнання дитини такою, якою вона є, уміння стати на її позицію. Найважливішими завданнями навчально-виховної роботи, яка реалізує особистісно орієнтований підхід до дитини і в наш час, є: навчити жити в змінному, плинному світі, адаптуватися до змін, відчувати смак свободи, самоактивності, власної творчості, розвинути базис особистості культури, навчити бути частиною суспільства, тобто, сучасна школа не тільки навчає – школа творить (формує) особистість, яка здатна вчитися і яка хоче вчитися, при чому вчитися не просто заради процесу, а у співвідношенні зі своїми особистісно значущими потребами [3, 185].

Ми поділяємо думку науковців, що особливо цінними у спадщині А. С. Макаренка є взаємовідносини між особистістю та колективом, і перше, що викликає симпатію – це повноцінний, без будь-яких відтінків фальші, демократичний стиль відносин, де основний принцип керівника – якомога більше вимагати від особистості, але разом із тим і проявляти більше поваги до неї. Побудована А. С. Макаренком система розвитку та становлення

колективу забезпечила створення колективу з високим рівнем виконавчої дисципліни, постулатами якого користуються керівники й сьогодні:

- *перша стадія* – керівник бере на себе всі повноваження;
- *друга стадія* – створення дієвого ядра, яке свідомо підтримує всі вимоги керівника колективу;
- *третьа стадія* – передбачає колегіальне вирішення всіх питань життя колективу демократичним способом – на основі прийняття рішення більшістю голосів;
- *четверта стадія* – є найвищою стадією самовиховання, коли кожен член колективу, виходячи з інтересів колективу, сам бере на себе обов'язки і не тільки виконує їх, а ще й сам себе контролює. Дотримання керівниками всіх вимог побудови колективу об'єднує всіх у колектив і є рушієм його розвитку.

В основу виховання особистості А. С. Макаренка ставив колективну працю, яка тісно й органічно поєднана з навчанням, спортом, дозвіллям. Повсякденна педагогічна практика та управлінська діяльність вимагають зосередження на проблемах змісту і стимулів трудової діяльності учнів, проблемах організації трудових колективів дітей, проблемах трудової дисципліни й педагогічного впливу в умовах суспільно корисної праці школярів, прагнучи, щоб знання, набуті в класі, учні втілювали в конкретних корисних справах, адже праця – основа життя, основа виховання. Вона – не тільки джерело багатства, а й найкращий архітектор розуму, тіла і здоров'я людини [2, 1].

Особливістю концепції трудового виховання в А. С. Макаренка є підхід до професійного навчання й виховання на основі господарської, соціально-економічної та управлінської діяльності; він розглядає працю не лише з точки зору виробництва, але й з точки зору психолого-педагогічного значення, які й нині не втратили свого значення – це інтелектуальна насиченість трудового і професійного навчання. У трудовому вихованні А. С. Макаренка робить акцент на таких принципах: праця повинна бути творчою, радісною; важлива користь праці в моральному й духовному розвитку людини; у праці виховуються правильні стосунки між людьми; праця має позитивний вплив на фізичний розвиток людини; праця має важливе значення в особистому житті людини: побудові кар'єри, створенні матеріальних цінностей.

Трудове виховання учнів та студентів здійснюється у процесі різноманітних видів їх діяльності: навчанні, науково-дослідній роботі, виробничій практиці, суспільній, громадській та побутовій праці.

Навчальна праця є основним видом трудової діяльності учнів, вихованців, студентів, а тому виступає основним засобом трудового виховання, у процесі якого вони здобувають знання, набувають умінь та навичок, спонукає до подолання труднощів, уміння проявляти волю й

наполегливість, самостійності, прояву розумових напружень, а впровадження в навчальний процес активних та інноваційних методів навчання і виховання, активна пошукова діяльність сприяють перетворенню навчальної праці на творчу розумову діяльність, яка надає відчуття задоволення від досягнутих результатів, формує професійні якості майбутніх фахівців. Навчальна праця є засобом надбання інтелектуальних здібностей, фактором усебічного розвитку особистості, надбанням професійних знань і методів професійної діяльності, необхідною умовою реалізації соціальної, виробничої, суспільно-політичної та культурної активності молоді.

Навчальна праця тісно пов'язана з науково-дослідною роботою, яка дає можливість людині формувати такі якості, як здатність творити, вона розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідні навички, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, творчий підхід до сприйняття знань та практичне застосування їх для вирішення завдань і наукових проблем.

Реалізована в комплексі науково-дослідна діяльність учнівської та студентської молоді забезпечує розв'язання таких завдань, як формування наукового світогляду, оволодіння методологією й методами наукового дослідження; надання допомоги їм у прискореному оволодінні спеціальністю; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей у розв'язанні практичних завдань; прищеплення навичок самостійної науково-дослідної діяльності; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; залучення найбільш здібних молодих людей до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики; постійне оновлення і вдосконалення своїх знань; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції у профорієнтації до майбутньої професії та становленні майбутнього фахівця.

Здобуті в навчальній діяльності знання та наукові пошуки доповнюються засобом виробничої практики, яка дає великі можливості у вихованні професійно-трудової культури майбутніх фахівців, розкриває зміст і характер сучасних вимог до майбутньої самостійної трудової діяльності, поглиблює пізнання специфіки обраної спеціальності, дозволяє знайомитися з новітніми методами праці та вчить працювати у трудових колективах.

Корисним чинником управлінського впливу на виховний процес є суспільна та громадська діяльність – це звичний спосіб існування небайдужої активної людини, можливість прожити своє життя не даремно, з користю для себе і для суспільства та є невід'ємною складовою життєдіяльності молоді. Цей вид праці має добровільний характер і включає в себе сукупність напрямів та форм громадської та суспільної роботи учнівської і студентської молоді: студентські клуби, спортивні секції, лекторські групи, трудові та волонтерські загони, загони вожатих, він формує в молоді відповідальне ставлення до трудової діяльності, уміння

працювати в колективі, підтримувати коректні стосунки з людьми, є успішною школою розвитку лідерських якостей, школою становлення особистості. Для багатьох молодих людей участь у громадському житті та суспільній праці є початком громадської діяльності. Також невід'ємною складовою трудового виховання є побутова праця, яка, у першу чергу, передбачає підтримку чистоти, порядку, роботу із самообслуговування.

Важливим елементом трудового виховання є формування позитивної трудової мотивації та дисципліни праці, які проявляється у виробленні творчого характеру праці, а тому особлива увага в управлінській та педагогічній діяльності Антона Семеновича приділяється формуванню особистісних якостей майбутніх фахівців, де ідея виховання дисциплінованості, як категорія морального та політичного впливу, пронизує всі сфери їх діяльності. Справжня дисципліна не може бути умовою роботи, вона може бути тільки результатом усієї роботи та всіх методів [2, 203]. Макаренківське поняття «дисципліна точності» є особливим стереотипом у праці, діях, у характері мислення та психологічних функцій, що проявляється в економічному використанні часу, умінні довести розпочату справу до кінця, моральній поведінці особистості та всього колективу.

Цінними й актуальним для сьогодення в педагогічній діяльності А. Макаренка є розкриття сутності виховання патріота-громадянина, особистості, яка повинна підкорити свої інтереси колективній справі, повинна працювати на благо Батьківщини. На думку А. Макаренка, метою загальнолюдського значення є виховання патріотизму, колективізму, соборності, чесності, дбайливості, ощадливості, відповідальності, працездатності, щирості, прямої, поваги до іншої людини, її інтересів [4, 13].

*Патріотизм* (від грецького *paths* – батьківщина) – це любов до Батьківщини, до себе, до інших людей, своєї нації, її духовних і матеріальних цінностей та надбань, відданість їй і своєму народу. Сьогодні це почуття є особливо актуальним для кожного українця. Людина стає громадянином тільки тоді, коли має почуття любові до Батьківщини, готова оберігати її честь і славу, примножувати її багатства, а за необхідності – віддати власне життя за її свободу й незалежність.

Виховання патріотизму в управлінській діяльності – це цілеспрямована й систематична діяльність із ознайомлення дітей із явищами суспільного життя, участь у національних і державних святах, формування в підростаючого покоління патріотичної свідомості, почуття вірності своїй Батьківщині, організації практичної діяльності дітей у праці, грі, творчій діяльності, спостереженні, засобами мистецтва.

Наш складний час ставить перед закладами освіти, дитячими колективами, сім'єю високе завдання – виховати громадянина-патріота, відданого своїй країні, готового віддати своє життя за її свободу й

незалежність. І це нам вдалося, адже від Майдану і протягом уже чотирьох років українські сини та доньки віддають своє життя за вільну Україну.

Основним напрямом і головним чинником патріотичного виховання є родинне виховання, що формує уявлення про сім'ю, родину, рід, знайомить із традиціями та культурою українського народу, історією країни, її державними символами, формує знання про людство і світ в цілому. Ефективними методами патріотичного виховання є запрошення членів родини на шкільні заходи, зустрічі з батьками на їх робочому місці, з цікавими людьми, екскурсії вулицями рідного міста, до визначних місць та історичних пам'яток, вивчення культури, традицій і побуту українського народу. Знайомство з традиціями, народною мудрістю та творчістю, українськими народними промислами, забезпечують етнізацію дитини через наповнення виховання національним змістом, що забезпечує формування в особистості національної самосвідомості, її природне входження в духовний світ свого народу, нації, формують самосвідомість, національне самовизначення особистості.

Виховання громадянина-патріота здійснюється в єдності з різними напрямками виховної роботи. Аналіз педагогічної спадщини А. Макаренка свідчить про те, що в центрі своєї виховної системи він ставив трудове, моральне, патріотичне виховання, підготовку молодого покоління до життя; багато важливих проблем, зокрема: колектив і особистість, свобода й обов'язки, авторитет, влада і такт, свідомо дисципліна, повага тощо [13, 15–16].

На основі аналізу теоретичної спадщини А. Макаренка можна стверджувати, що повноцінний громадянин-патріот для нього – це людина, яка активно демонструє позитивні моральні цінності в ділових і міжособистісних стосунках із людьми; той, хто працює осмислено, відчуває себе господарем своєї країни; який володіє економічною грамотністю, уміє управляти виробничим колективом; готовий долати об'єктивні й суб'єктивні труднощі на шляху до соціально-ціннісної мети; сім'янин, який успішно виховує власних дітей; адекватно оцінює свою соціальну значущість і тому володіє почуттям власної гідності [10, 8].

Патріотичне і трудове виховання, маючи різні напрями в розв'язанні своїх завдань, між собою тісно пов'язані, адже однією з головних характеристик патріотизму є його дієвий характер, що виявляється у слугуванні людини Батьківщині через призму трудової діяльності. Отже, А. Макаренко пов'язував трудову діяльність із розвитком патріотичної свідомості дітей, патріотичних почуттів і розуміння свого обов'язку перед Батьківщиною і ці чинники були і є актуальними сьогодні:

- виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки – Герба, Прапора, Гімну України та історичних святинь;

- утвердження у свідомості громадян об'єктивної оцінки ролі українського війська в українській історії, спадкоємності розвитку української армії у відстоюванні ідеалів свободи та державності України і її громадян;

- успадкування патріотичних, духовних і культурних надбань українського народу, що сприяє набуттю соціального досвіду, який є нероздільною частиною в патріотичному вихованні молоді;

- самореалізації особистості, забезпечення сприятливих умов для її повноцінного, всебічного та гармонійного розвитку;

- формування психологічної та фізичної готовності молоді до виконання громадянського й конституційного обов'язку, відстоювання національних інтересів і незалежності держави, а також, мотивації молоді до державної та військової служби;

- створення умов для розвитку професіоналізму, громадянської активності, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина й держави;

- забезпечення духовної єдності поколінь через виховання поваги до батьків, людей похилого віку, турбота про молодших та людей із особливими потребами;

- сприяння розвитку фізичного, психічного та духовного здоров'я, задоволення естетичних і культурних потреб особистості.

Стаття 40 Закону України «Про вищу освіту» наділяє студентське самоврядування повноваженнями щодо управління закладом вищої освіти з метою його ефективної діяльності. Ми розглядаємо систему студентського самоврядування як цілісний структурований механізм, який дає змогу студентам через самоорганізовану діяльність брати участь у керівництві справами свого колективу у взаємодії з усіма органами управління закладом, захищати власні права та інтереси, сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, виховуючи лідерські якості, соціальну активність [6, 7], а сама ідея центрального органу самоврядування в колективі – ради командирів – це відкриття А. С. Макаренка, яким він заслужено пишався і яке високо цінував: «Рада командирів допомагала мені працювати протягом 16 років, і я тепер відчуваю вдячність, серйозну й вагому шану до цього органу, який поступово змінювався, але завжди залишався лише якимось одним тоном, одним обличчям, одним рухом» [8, 256].

На законодавчому рівні сьогодні затверджені вимоги, що винятково за погодженням з органом студентського самоврядування може бути ухвалено:

- відрахування осіб, які навчаються в закладі вищої освіти, та їхнє поновлення на навчання;

- переведення осіб, які навчаються в закладі вищої освіти за контрактом за рахунок коштів фізичних та юридичних осіб, на навчання за державним замовленням;

- призначення заступників: декана факультету, директора інституту, керівника закладу вищої освіти;

- поселення осіб, які навчаються в закладі вищої освіти, у гуртожиток і виселення з нього [5].

У цьому контексті переконливим сьогодні є макаренківське твердження, що самоврядування виступає потужним виховним потенціалом для особистісного зростання студентів, розвитку в них організаторських, лідерських, комунікативних, морально-етичних якостей.

У макаренківській системі самоврядування складна система колективних залежностей виховує вміння керувати та підкорятися і має значущість регулярно діючих інститутів тільки тоді, коли:

- адміністрація закладу в жодному разі не підміняє органів самоврядування й самостійно не вирішує питань, які належать до їхньої компетенції, навіть якщо рішення керівництва вочевидь більш правильне і результативніше;

- кожне рішення органів самоврядування неодмінно має бути виконано невідкладно та бездоганно;

- якщо адміністрація вважає за неможливе виконання помилкового рішення того чи іншого органу самоврядування, вона має апелювати до загальних зборів, а не просто скасовувати рішення. Оскільки орган самоврядування один, він має залишатися в очах вихованців верховним органом комуни, а якщо вихователі не впливають у цьому органі так, щоб постанови були корисні для справи, то виправляти це безсилля застосуванням формальних прав шкідливо;

- головним методом роботи адміністрації має бути вплив у самих органах самоврядування;

- робота в органах самоврядування не повинна віднімати у вихованців забагато часу, щоб вони (вихованці) не вважали тягарем свої обов'язки і не перетворювалися на «чиновників»;

- облік роботи всіх органів самоврядування має бути точно визначений, і всі їхні рішення слід записувати [7, 273–274].

Студентське самоврядування розповсюджується на всі види діяльності: навчальну, наукову, трудову, громадську, спортивну, культурну, художню. Дієву роботу з підвищення успішності, покращення дисципліни, залучення до активного студентського життя здійснюють студентські директори, деканати та старости: призначення стипендій, надання студентам місць проживання в гуртожитках, організація побуту студентів.

Для цивілізованого суспільства завжди були, є й будуть актуальними проблеми профілактики правопорушень, не винятком є і початок третього



тисячоліття, де росту злочинності сприяє недостатня результативність профілактичної діяльності як органів внутрішніх справ, що є наслідком відтоку кваліфікованих кадрів і зниження професійного рівня працівників, а також послаблення виконавчої дисципліни, невирішеності багатьох проблем правового, кадрового, фінансового, матеріально-технічного забезпечення, соціального захисту особового складу, так і профілактично-виховна діяльність у закладах освіти [11, 3].

Особистісно орієнтоване управління профілактикою правопорушень у закладах освіти спрямоване на забезпечення особистісного зростання учасників освітнього процесу, стабільність та комфорт у всіх видах діяльності. Його метою є: постійне моделювання умов виховання на основі створення ситуації успіху, завдяки яким спостерігається зростання особистості, з'являються мотиви до самовизначення, самоактуалізації та самореалізації; залучення учасників освітнього процесу до колективного управління профілактичною роботою та самоуправління на відповідних рівнях, що передбачає відповідальність за результати та наслідки власної діяльності.

Вибір способу поведінки в молодій людини існував завжди, але сьогодні в умовах поширення бездоглядності та безпритульності, пов'язаних із соціальним сирітством, кризою сімейних взаємин, збільшенням числа деструктивних сімей, послабленням виховної функції сім'ї, вільної пропаганди алкоголю, тютюну, поширення ВІЛ/СНІДу та наркоманії, діти та молодь складніше піддаються реабілітаційним заходам, часто не прагнуть змінити вироблений стиль життя, а іноді цей вибір зробити непросто й часто він робиться не на користь дитини.

На нашу думку, у пошуках комплексних заходів щодо профілактики правопорушень ми все частіше повинні звернутися до безпрецедентного досвіду успішної соціалізації безпритульних дітей у закладі інтернатного типу, який мав місце на початку 20-х років у педагогічній практиці А. С. Макаренка. У цьому закладі А. С. Макаренко працював не просто з дітьми, позбавленими батьківського піклування, а з малолітніми правопорушниками, які переживали соціальну депривацію та мали складний психічний стан ще й тому, що саме суспільство вимагало їх ізоляції. Проте виховний процес на цю категорію дітей був здійснений таким чином, що жоден із трьох тисяч його вихованців не мав рецидиву асоціальної поведінки.

Як вдумливий керівник дитячого закладу, Антон Семенович розумів, що його вихованцям допоможе лише така система організації виховання, яка навчить їх працювати, боротися за власну честь і гідність, чинити опір негативним проявам. Він був переконаний, що для їхнього порятунку повинен бути з ними непохитно вимогливим, суворим і твердим.

Макаренко спочатку вважав, що його завдання – виправити душі у правопорушників, але поступово він підвищує вимоги і до своєї справи, і до себе, і до своїх вихованців, оскільки він переконується, що ніяких

правопорушників немає, є люди, що потрапили у важке становище, і життя кожного з них є дитячим горем маленької, кинутої на самоті людини, яка вже звикла не розраховувати ні на яке співчуття, а тому для їх порятунку він був непохитно вимогливим, суворим. Макаренко поступово «лікує» їх душі, юнаки й дівчата отримують все необхідне для входження до суспільства, вони стають щирими, гарячими і благородними людьми.

Модель учнівського колективу, яка виникла на основі спільної діяльності і спільних цілей, чіткої демократії життя дітей, високого динамізму взаємовідносин учнівського та вчительського колективу, створена видатним педагогом, є неперевершеною й сьогодні, вона допомагає оновити виховну роботу в сучасних шкільних колективах. Форми організації дітей, запропоновані та створені А. С. Макаренком, перенесені у практику роботи сучасної школи, ґрунтуються на справжньому піклуванні про долю дітей, реалізуються через засоби колективного вироблення рішень та свідомої дисципліни, в атмосфері, яка формує почуття господаря у своєму колективі і країні.

Важливим уроком для нас є висновок видатного педагога про те, що управлінський процес полягає не в красивих словах і деклараціях, а у відповідальності, повсякденній реальній роботі зі створення нормальних умов для здорового побуту, навчання, праці, освоєння професії, фізичного зростання й духовного росту молоді людини. Його управлінська діяльність увібрала в себе кращі досягнення класичної педагогіки. Вирішуючи складні педагогічні проблеми, він дав дороговказ людству вірити в педагогіку, її випереджальну функцію в розвитку дитини.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Значимість науково-практичного доробку А. С. Макаренка полягає не лише в отриманні об'єктивної оцінки розвитку теорії управління певного періоду, а й у необхідності використання його ідей для вирішення управлінських проблем сьогодення, спрямованих на: виховання особистості, організацію колективу та культури колективної праці, формування громадської думки, виховання громадянина-патріота, поєднання поваги з вимогливістю, виховання дисциплінованості, використання змагання, розумних і мотивованих видів заохочень, профілактику правопорушень, створення позитивних традицій, розбудову системи самоврядування. Управлінська теорія і практика А. С. Макаренка доводить необхідність впливу всіх педагогічних чинників, спрямованих на досягнення цієї мети.

У подальшому планується проведення педагогічного дослідження щодо аналізу ефективності реалізації управлінського процесу в умовах конкретного закладу вищої освіти з використанням методів А. С. Макаренка.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андриевский, М. К., Павелко, В. В. (1986). Использование педагогического наследия А. С. Макаренко в практике работы школы-интерната. *А. С. Макаренко и Полтавщина: тезисы докладов и сообщений областной научно-практической конференции*, (сс. 84–86). Полтава: Полтава (Andrievskii, M. K., Pavelko, V. V. (1986). Use of the pedagogical heritage of A. S. Makarenko in the practice of the boarding school. *A. S. Makarenko and Poltava: proceedings of the regional scientific and practical conference* (pp. 84–86). Poltava: Poltava).
2. Андриєвський, М. К. (1981). Плакаємо парость молоду. *Радянська освіта*, 11, 1 (Andriievskiy, M. K. (1981). We are gassing a young couple. *Soviet Education*, 11, 1).
3. Бондар, С. П. (2011). Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів як важливий компонент особистісно-орієнтованого навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 26, 184–189 (Bondar, S. P. (2011). Methods of educational and cognitive activity of students as an important component of person-oriented learning. *Scientific journal of N. P. Drahomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives*, 26, 184–189).
4. Гребенина, Л. К. (2008). Использование идей А. Макаренко в современной школе. *Педагогическое образование и наука*, 3, 13–17 (Hrebenina, L. K. (2008). Using the ideas of A. Makarenko in modern school. *Pedagogical education and science*, 3, 13–17).
5. Закон України «Про вищу освіту» (*Law of Ukraine "On Higher Education"*) (2014). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Кращенко, Ю. П. (2012). Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 ). Київ (Krashchenko, Yu. P. (2012). *Educating the leadership qualities of the future teachers in the system of student self-government* (DSc thesis abstract). Kyiv).
7. Макаренко, А. С. (1983). Письмо А. М. Горькому. *Педагогические сочинения в 8 т., М. И. Кондаков, В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик (ред.), 1, (с. 261). Москва: Педагогика* (Makarenko, A. S. (1983). Letter to A. M. Gorkii. *Pedagogical works in 8 volumes*, M. I. Kondakov, V. M. Korotov, S. V. Mikhalkov, V. S. Helemendik (Ed.), 1, (p. 261). Moscow: Pedagogy).
8. Макаренко, А. С. (1984). О моем опыте. *Педагогические сочинения в 8 т., М. И. Кондаков, В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик (ред.), 4, (сс. 260–261). Москва: Педагогика* (Makarenko, A. S. (1983). About my experience. *Pedagogical works in 8 volumes*, M. I. Kondakov, V. M. Korotov, S. V. Mikhalkov, V. S. Helemendik (Ed.), 4, (pp. 260–261). Moscow: Pedagogy).
9. Макаренко, А. С. (1988). *Воспитание гражданина*. Москва: Просвещение (Makarenko, A. S. (1988). *Education of a citizen*. Moscow: Enlightenment).
10. Максакова, В. И. (2008). Воспитание гражданина: уроки А. С. Макаренко. *Педагогическое образование и наука*, 3, 8–10 (Maksakova, V. I. (2008). Education of a citizen: lessons of A. S. Makarenko. *Pedagogical education and science*, 3, 8–10).
11. Мельник, К. Ю. (2003). *Соціально-правовий захист працівників органів внутрішніх справ (проблеми теорії та практики)* (дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.05). Харків (Melnyk, K. Yu. (2003). *Social and legal protection of employees of internal affairs bodies (problems of theory and practice)* (PhD thesis). Kharkiv).
12. Рішення колегії МОН України № 10 від 27.10.2016 «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (*Decision of the Collegium of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 10 dated October 27, 2016 «New Ukrainian School: Conceptual Principles of Reforming the Secondary School»*) (2016). Retrieved from: <https://base.kristti.com.ua/?p=1129>

13. Шульга, В. І. (2008). Педагогічні ідеї А. С. Макаренка в сучасній школі. *ПостМетодика*, 1 (78), 15–16 (Shulha, V. I. (2008). Pedagogical ideas of A. S. Makarenko in modern school. *PostMethodica*, 1 (78), 15–16).

## РЕЗЮМЕ

**Пшеничная Любовь, Скиба Ольга.** Управленческий аспект современности через призму макаренковского наследия.

*Управленческое, как и творческое, наследие А. С. Макаренко и сегодня не оставляет человека безразличным и имеет в наше время много сторонников. Управленцы, научные работники, учителя-новаторы заинтересованы созданным им педагогическим процессом, беспрецедентным за масштабами и результатами социальной реабилитации, главными условиями которого на развивающуюся личность воспитанника эффективно влияет коллектив и труд, его системность, последовательность использования новейших технологий, с учётом способностей каждого участника, в комплексе с обучением.*

*Макаренко рассматривал педагогический процесс как главный компонент социализации – целостного и непрерывного явления, что позволяет рассматривать его педагогику как стратегическую перспективу и доказал, что социальный расцвет общества осуществим только благодаря всестороннему развитию человека.*

**Ключовые слова:** макаренковское наследие, управленческий аспект, научные достижения, новаторская практика, оригинальные творческие выводы, воспитание гражданина-патриота, самоуправление, средства управленческого влияния.

## SUMMARY

**Pshenychna Liubov, Skyba Olha.** Managerial aspect of modernity through the prism of Makarenko's heritage.

*Ukrainian state development on a democratic and humanistic basis requires improvement of the pedagogical education system. For Makarenko, education and upbringing issue is also crucial in the personality development and our society moral relations, and this position becomes a key in relation to the definition of Makarenko's pedagogy as exclusively humanistic, innovative, historically promising.*

*In A. S. Makarenko's writings and management great attention is paid to many aspects that are relevant for management activity in our time: content, management forms and methods of the educational process in the light of A. Makarenko's innovative pedagogical ideas and his working experience in the colony on the disclosure of the child's abilities are determined; the processes of changes in the management paradigm are analyzed in accordance with the society development as a whole; pupils' ways and means of preparation at boarding school for independent labor activities, real mutual relations between people are outlined; stages of production meetings organization and holding are defined; ways of increasing the efficiency of administrative activity in the field of offenses prevention are revealed; it has been stated that the most widespread directions of leader's abilities development are self-education and self-esteem, expansion of outlook, change of the way of thinking, accumulation of experience in solving problems, interrelations within the organization; the truth of the thesis about the essence of the school manager's mastery is proved, which is that "maintaining a strict subordination, responsibility, giving a wide space to the public forces of the school, public opinion, pedagogical staff, school printing, individual initiative and the expanded system of school self-government".*

*A. S. Makarenko's creative and management legacy still can not leave the person indifferent and has many supporters in our time. Managers, scientists and innovative teachers*

*take over the pedagogical process organized by them, unprecedented in scope and results of social rehabilitation, the main conditions of which are the effective influence of the work on the growing pupils' personality, its systematic, the consistency of the latest technologies usage, the consideration of its inclinations, as well as combination with education. Makarenko considered pedagogical process as the main socialization component – a holistic and continuous phenomenon, which gives grounds for considering his pedagogy as strategically promising and proves that social flourishing of the society is carried out by means of comprehensive human development.*

**Key words:** *Makarenko's heritage, management aspect, scientific achievements, innovative practice, original creative conclusions, patriot's education, self-governance, managerial influence factors.*

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Костікова Ілона.</b> Впровадження електронних словників у процесі навчання англійської мови. ....	3
<b>Лі Аньань.</b> Музичне просвітництво в минулому і сьогоденні.....	13
<b>Мога Микола.</b> Принцип «тонічної гармонізації» в руховій реабілітації дітей-спастиків засобами фізичного виховання .....	24
<b>Пархоменко Ірина.</b> Теоретичні засади історико-краєзнавчої роботи в системі позашкільної освіти .....	35
<b>Рубан Лариса.</b> Феномен циклу дитячих казок Сергія Козлова .....	44
<b>Шимчик Катаржина, Копертовська Анна.</b> Взаємний авторитет та роль молодіжних лідерів у профілактичній діяльності закладів допомоги .....	53

### РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Бойченко Марина.</b> Генеза освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії у ХХ – на початку ХХІ ст. ....	63
<b>Локшина Олена.</b> Відкрита освіта в європейському просторі: стратегія розбудови.....	75
<b>Чирва Андрій.</b> Інтернаціоналізація вищої освіти в університетах Європейського Союзу .....	86

### РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<b>Боряк Надія.</b> Навчання граматиці французької мови студентів вищих навчальних закладів засобами аудіювання .....	96
<b>Васько Ольга, Бутова Марина.</b> Технологія організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів .....	107
<b>Доценко Наталія.</b> Застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища.....	118
<b>Ємельянова Тетяна.</b> Про деякі фактори, що впливають на механізми активізації когнітивних здібностей особистості.....	128
<b>Завгородній Платон.</b> Теоретичні основи формування компетентності майбутніх учителів музики засобами музично-комп'ютерних технологій .....	138

<b>Киlivник Вікторія.</b> Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови .....	156
<b>Лі Ює.</b> Критерії оцінювання сформованості художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музики .....	166
<b>Петренко Олена.</b> Характеристика мотивів та рухових уподобань студентів до занять із фізичного виховання.....	175
<b>Пласкура Павел.</b> Оцінювання якості дидактичного процесу на основі його моніторингу з використанням ІКТ.....	185
<b>Соболева Світлана.</b> Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців з економіки у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін .....	197
<b>Чернякова Жанна.</b> Структурно-функціональна модель формування управлінської культури майбутніх педагогів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін.....	206

#### **РОЗДІЛ IV. ТВОРЧА СПАДЩИНА А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ**

<b>Дічек Наталія.</b> Нове-старе в сучасній зарубіжній макаренкіані.....	221
<b>Дубасенюк Олександра.</b> А. С. Макаренко – видатний педагог-новатор ХХ століття.....	235
<b>Маркова Олена, Турчак Анатолій.</b> Використання принципу перспективних ліній А. Макаренка у практичній діяльності вчителя фізичної культури .....	243
<b>Пшенична Любов, Скиба Ольга.</b> Управлінський аспект сьогодення через призму макаренківської спадщини.....	254

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Костикова Илона.</b> Применение электронных словарей в процессе обучения английскому языку .....	3
<b>Ли Анъань.</b> Музыкальное просвещение в прошлом и настоящем .....	13
<b>Мога Николай.</b> Принцип «тонической гармонизации» в двигательной реабилитации детей-спастиков средствами физического воспитания .....	24
<b>Пархоменко Ирина.</b> Теоретические основы историко-краеведческой работы в системе внешкольного образования .....	35
<b>Рубан Лариса.</b> Феномен цикла детских сказок Сергея Козлова .....	44
<b>Шимчик Катаржина, Копертовська Анна.</b> Взаимный авторитет и роль молодежных лидеров в профилактической деятельности учреждений помощи .....	53

### РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Бойченко Марина.</b> Генезис образования одаренных школьников в США, Канаде и Великобритании в XX – начале XXI в. ....	63
<b>Локшина Елена.</b> Открытое образование в европейском пространстве: стратегия построения .....	75
<b>Чирва Андрей.</b> Интернационализация высшего образования в университетах Европейского Союза .....	86

### РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<b>Боряк Надежда.</b> Обучение грамматике французского языка студентов высших учебных заведений средствами аудирования .....	96
<b>Васько Ольга, Бутова Марина.</b> Технология организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущих учителей начальных классов .....	107
<b>Доценко Наталья.</b> Использование учебных компьютерных интерактивных тренажеров соискателями высшего образования инженерных специальностей в условиях информационно-образовательной среды .....	118
<b>Емельянова Татьяна.</b> О некоторых факторах, которые влияют на механизмы активизации когнитивных способностей личности .....	128
<b>Завгородний Платон.</b> Теоретические основы формирования компетентности будущих учителей музыки средствами музыкально-компьютерных технологий .....	138



<b>Киlivник Виктория.</b> Педагогические условия формирования социокультурной компетентности будущих учителей иностранного языка .....	156
<b>Ли Юе.</b> Критерии оценивания сформированности художественно-смысловых представлений будущих учителей музыки .....	166
<b>Петренко Елена.</b> Характеристика мотивов и двигательных интересов студентов к занятиям по физическому воспитанию.....	175
<b>Пласкура Павел.</b> Оценивание качества дидактического процесса на основе его мониторинга с использованием ИКТ .....	185
<b>Соболева Светлана.</b> Формирование социальной компетентности будущих специалистов по экономике в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин .....	197
<b>Чернякова Жанна.</b> Структурно-функциональная модель формирования управленческой культуры будущего педагога в контексте организации самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам.....	206

#### РАЗДЕЛ IV. ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. С. МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА

<b>Дичек Наталия.</b> Новое-старое в современной зарубежной макаренкиане.....	221
<b>Дубасенюк Александра.</b> А. С. Макаренко – выдающийся педагог-новатор XX века .....	235
<b>Маркова Елена, Турчак Анатолий.</b> Использование принципа перспективных линий А. Макаренко в практической деятельности учителя физической культуры .....	243
<b>Пшеничная Любовь, Скиба Ольга.</b> Управленческий аспект современности через призму макаренковского наследия.....	254

## CONTENTS

### SECTION I. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

<b>Kostikova Ilona.</b> Use of electronic dictionaries in the English learning process.....	3
<b>Li Anan.</b> Musical enlightenment in the past and today .....	13
<b>Moga Nikolay.</b> The principle of “tonic harmonization” in the motor rehabilitation of spastic children by means of physical education.....	24
<b>Parkhomenko Iryna.</b> Theoretical principles of historical and ethnographic work in out-of-school educational system.....	35
<b>Ruban Larysa.</b> The phenomenon of the fairy tales written by Serhei Kozlov .....	44
<b>Szymczyk Katarzyna, Kopertowska Anna.</b> Peer authority and the role of youth leaders in prevention activities of aid institutions.....	53

### SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

<b>Boichenko Maryna.</b> Genesis of education of gifted schoolchildren in the USA, Canada and the UK in the XX – early XXI cen.....	63
<b>Lokshyna Olena.</b> Open education in the European space: strategy of development.....	75
<b>Chyrva Andrii.</b> Higher education internationalization in the universities of European Union. ....	86

### SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

<b>Boriak Nadia.</b> Teaching French grammar to the students of higher educational establishments by means of listening comprehension .....	96
<b>Vasko Olga, Butova Marina.</b> Technology of organization of independent educational-cognitive activity of the future teachers of elementary school .....	107
<b>Dotsenko Nataliia.</b> The use of educational computer interactive simulators by higher education applicants in engineering specialties in the conditions of the informational and educational environment .....	118
<b>Emelyanova Tatyana.</b> About the factors, which influence the activation of the mechanisms of cognitive abilities of the individual .....	128
<b>Zavgorodniy Platon.</b> Theoretical foundations of forming competence of the future music teachers applying music and computer technologies .....	138

<b>Kylyvnyk Victoriia.</b> Pedagogical conditions of formation of the sociocultural competence of the future foreign language teachers .....	156
<b>Li Yuyu.</b> Criteria for assessing the formation of artistic-semantic representations of the future music teachers .....	166
<b>Petrenko Elena.</b> Characteristics of motives and motor interests of students to physical education lessons .....	175
<b>Plaskura Paweł.</b> Assessing the quality of the didactic process on the base of its monitoring with the USE of ICT .....	185
<b>Sobolieva Svitlana.</b> Formation of social competence of the future specialists in economics in the process of teaching social and humanitarian disciplines .....	197
<b>Chernyakova Zhanna.</b> Structural and functional model of formation of management culture of future teachers in the context of organization of independent work on pedagogical disciplines .....	206

#### SECTION IV. A. S. MAKARENKO'S CREATIVE HERITAGE IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATION OF THE XXI CENTURY

<b>Dichek Natalia.</b> The New and the Old in the Modern Foreign Makarenkiana.....	221
<b>Dubaseniuk Olexandra.</b> A. S. Makarenko – an outstanding teacher-innovator of the XX century .....	235
<b>Markova Olena, Turchak Anatolii.</b> The usage of the perspective lines principles according to A. Makarenko in the practical activities of the physical culture teacher .....	243
<b>Pshenychna Liubov, Skyba Olha.</b> Managerial aspect of modernity through the prism of Makarenko's heritage.....	254

**Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.**  
**П 24** журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ  
імені А. С. Макаренка, 2018. – № 2 (76). – 276 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2018.02

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 26.03.2018.

Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.

Ум. друк. арк. 16,51. Ум. фарб.-відб. 16,51.

Обл. вид. арк. 18,99. Тираж 100 пр. Вид. № 9.

Виготовлювач:

ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.